



UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Orientadora:** Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Professora Doutora Maria João Martins

Vogais:

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Professora Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado  
Carvalho

Ana Catarina Charneca Cláudio

**2014**

## **Agradecimentos**

A cada um dos alunos da turma do 8ºA, por todos os momentos de aprendizagem que me facultaram.

Às minhas colegas de núcleo, Joana Capela e Patrícia Santos, pela amizade, cooperação e compreensão durante todo o processo.

Às minhas orientadoras de estágio, professora Maria Martins e professora Ana Cristina Carvalho, pela exigência e constante acompanhamento durante todo estágio. Pela compreensão e ajuda durante os momentos mais difíceis.

A todos os professores do Grupo de Educação Física que me acolheram desde início de forma positiva. Em especial à professora Mónica Teixeira e ao professor Mauro Saunders, pela amizade demonstrada e por toda a ajuda oferecida.

Aos meus colegas do núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Miguel Lavinas e Alexandre Vaz. Pela amizade, companheirismo e troca de experiências.

A todos os alunos do Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol Juvenil, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram sempre com boa disposição.

À professora Anabela Santos e ao professor Jorge Ramos, pela experiência, ajuda e amizade.

A todos os membros da comunidade escolar que me integraram de forma tão agradável.

À minha família, por todo o apoio que me deram durante este ano.

## **Resumo**

O presente relatório tem como objetivo analisar todo o processo do Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, referente ao ano letivo 2013/2014. O estágio está integrado no 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, permitindo o contacto com a realidade da função de docente e consequente desenvolvimento e preparação para esta profissão. Todo o processo teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, no qual constam os objetivos gerais e os objetivos específicos, das quatro áreas integradas no estágio: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

Na primeira parte do documento, são apresentadas e refletidas algumas singularidades do contexto onde foi desenvolvido o processo do Estágio Pedagógico e de que forma estas características influenciaram todo o processo.

No decurso do relatório será realizada uma reflexão relativa a cada uma das áreas do estágio, incidindo sobre as dificuldades sentidas, estratégias utilizadas para a sua superação, bem como de que forma estas contribuíram para a minha formação.

As dificuldades bem como as estratégias utilizadas para a sua superação têm uma maior incidência na área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, as quais estão essencialmente relacionadas com questões de planeamento, avaliação, emissão de *feedback* e assertividade.

No final, todo o processo de formação, com especial referência ao Estágio Pedagógico, será sujeito a uma reflexão crítica.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico, Processo Ensino Aprendizagem, Atividades Físicas, Alunos, Professor, Avaliação, Dificuldades, Estratégias, Competências.

## **Abstract**

This internship report has as its objective the analysis of the whole process of the Teaching Internship carried out at the Escola Básica e Secundária de Carcavelos, in the academic year 2013/2014. Integrated into the 2<sup>nd</sup> year of the Master's degree in Teaching of Physical Education in Middle and Secondary Schools of the Faculdade de Motricidade Humana. This internship allows for the student to be in touch with the reality of the teacher's role, and for the consequent development and preparation for this profession. The entire process had as reference the Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, in which are included the general and specific objectives of the four areas that are covered by the internship: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Innovation and Educational Research (Area 2), Participation in School (Area 3) and Relationship with the Community (Area 4).

In the first part of this document, some singularities of the context, where the process of the Teaching Internship was carried out, are presented. The impact of these same characteristics are also introduced and reflected on.

Throughout this report, a reflection will be made regarding each area of the internship, focusing on the difficulties felt, the strategies used to overcome them and in which way these contributed to my training.

The difficulties, as well as the strategies used to overcome them, have a higher incidence in the area of Organization and Management of Teaching and Learning, which are essentially related with issues of planning, assessment, providing feedback and assertiveness.

In the final part, the whole training process, with special reference to the Teaching Internship, will be subjected to a critical reflection.

**Keywords:** Teaching Internship, Teaching and Learning Process, Physical Activities, Students, Teacher, Assessment, Difficulties, Strategies, Skills.

## Índice

Introdução.....	1
Contextualização .....	2
Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	13
Área 2 – Inovação e Investigação .....	33
Área 3 – Participação na Escola .....	40
Área 4 – Relação com a Comunidade .....	46
Relações entre as Áreas do Estágio Pedagógico .....	51
Conclusão/Reflexão Final .....	54
Bibliografia.....	56
Anexos .....	57
Índice de Anexos.....	57

## **Introdução**

No âmbito do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, o presente relatório visa realizar de forma reflexiva, a análise de todo o processo formativo remetente ao Estágio Pedagógico (EP) desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC) relativo ao ano letivo 2013/2014.

O documento encontra-se estruturado em duas partes distintas. Na primeira parte é realizada uma contextualização, evidenciando as principais características da EBSC, do Grupo de Educação Física (GEF), do Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) e da Turma. Na segunda parte do relatório será analisada de forma crítica e reflexiva as principais experiências, dificuldades e opções tomadas durante todo o processo do EP, bem como as consequências destas para a minha formação individual, referentes às competências que o Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014 contempla para cada uma das seguintes áreas:

- Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica
- Área 3 – Participação na Escola;
- Área 4 – Relação com a Comunidade.

Posteriormente será realizada uma reflexão de como estas áreas anteriormente descritas, apesar de distintas, promoveram relações entre si no âmbito do meu EP.

Finalizando, será realizada uma reflexão de forma conclusiva, sobre todo o meu processo de formação, com especial destaque ao EP onde serão destacados os contributos desta experiência para a minha formação individual.

## **Contextualização**

A EBSC passou em 2007 a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), passando a ter não só 3º Ciclo e Secundário mas também 2º Ciclo. Associadas também ao Agrupamento, estão as escolas de 1º Ciclo dos Lombos, Arneiro, Rebelva, Sassoeiros com Jardim de Infância e os Jardins de Infância de Carcavelos e Conde de Ferreira. Ter realizado o meu EP numa escola sede de um Agrupamento de Escolas trouxe variadas particularidades que considero vantajosas para a minha formação, entre as quais destaco: a oferta de ensino do 5º ao 12º ano de escolaridade; a articulação curricular e coordenação pedagógica interciclos.

O facto de ser uma escola onde se leciona do 5º ao 12º ano de escolaridade, proporcionou um contacto frequente com alunos com uma margem de idades bastante ampla, tanto no dia-a-dia, como em atividades mais concretas, que serão referenciadas mais adiante, como foi o caso do Torneio de Voleibol e do Núcleo de Desporto Escolar que acompanhei. Tal permitiu também, durante a atividade de Professor a Tempo Inteiro (PTI), que será analisada no próximo capítulo de uma forma mais reflexiva, experienciar a leção da disciplina de Educação Física (EF) a turmas de todos os ciclos de escolaridade, onde os contextos são bastante distintos, obrigando a uma adaptação no processo de ensino-aprendizagem em função da necessidade de cada turma. Outra particularidade que a EBSC ofereceu está relacionada com a responsabilidade de articulação curricular com as restantes escolas do agrupamento, que uma escola enquanto sede de um agrupamento deve ter. A articulação curricular e coordenação pedagógica interciclos, é definida no Projeto Educativo (anexo 1), sendo mencionado: “Fomentar a articulação curricular e pedagógica entre vários estabelecimentos escolares que compõem o nosso Agrupamento, assim como entre vários níveis de ensino, em especial o Pré-escolar, o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos 2012-2015, p.36). Nesta articulação também participam os professores do Grupo de Educação Física (GEF). Para estes professores, esta articulação consiste no apoio aos quartos anos de escolaridade das escolas de 1º Ciclo do Agrupamento, nas aulas de Educação e Expressão Físico Motora, na qual tive uma intervenção efetiva, intervenção esta que irei abordar com maior detalhe no ponto seguinte.

Ainda relativamente às características da EBSC, esta situa-se no concelho de Cascais, situado numa zona costeira, algo que favorece a abrangência de atividades que podem ser realizadas aproveitando a sua localização, identificada como escola de referência de atividades náuticas, no projeto de Desporto Escolar (DE). Esta é uma particularidade que não interferiu diretamente na minha formação, mas que é uma mais-

valia para os alunos da EBSC, no sentido em que existe uma alargada oferta de atividades extracurriculares que lhes concede a oportunidade de experienciar atividades, que muitos deles não têm oportunidade de fazer fora do contexto escolar ou até nas próprias aulas de EF, como por exemplo: surf, canoagem e vela.

A chamada *Ficha de Informação ao Diretor* (anexo 2), é mais uma singularidade da EBSC, consiste, tal como o nome indica, numa ficha que todos os professores devem preencher no final da lecionação de um conteúdo programático, indicando se cada aluno apreende, *sim*, ou não apreende, *não*, cada conteúdo lecionado, certificando de certa forma, que a avaliação formativa está a ser realizada. Esta ficha para além de ser entregue ao Diretor é uma ficha a que todos os Diretores de Turma (DT) têm acesso. A meu ver este pode ser um instrumento útil para o acompanhamento e resolução de eventuais dificuldades que cada aluno possa demonstrar em cada disciplina. Por exemplo, para além de facilitar a transmissão e esclarecimento de dúvidas que possam surgir para alguns Encarregados de Educação (EE) sobre o aproveitamento do seu educando, a informação recolhida poderia ser utilizada nas aulas de Formação, aulas estas que os DT do 2º e 3º Ciclo estão encarregues de lecionar e que também acompanhei com a turma em que desenvolvi o meu processo de estágio. Desta forma, esta informação poderá ser utilizada pelo DT como um instrumento base para a superação de dificuldades dos alunos em todas as disciplinas, dado constar em cada ficha (de cada disciplina) a avaliação de cada aluno em todos os conteúdos programáticos lecionados num período quinzenal. Por exemplo, o DT através desta informação, durante aulas de Formação, poderá atribuir tarefas consoante a dificuldade de cada aluno em determinada disciplina e conteúdo.

A EBSC dispõe de duas singularidades que, quando confrontadas entre elas, fez-me questioná-las sobre sua pertinência. Em primeiro lugar os critérios de transição, ao contrário de outras escolas pelas quais passei como aluna, nos anos intermédios do 2º e 3º Ciclos, ou seja do 5º para o 6º ano, do 7º para o 8º ano e do 8º para o 9º ano, os alunos transitam independentemente do número de classificações inferiores a três que obtenham no final do ano letivo. Esta particularidade, apesar de certa forma estranha para mim, está de acordo com o Despacho Normativo n.º 24-A/2012, do Ministério da Educação e da Ciência, fazendo referência às condições de transição dos alunos, apenas no final de ciclo e não no final ano de escolaridade, “No final de cada um dos ciclos do ensino básico, o aluno não progride e obtém menção de *Não aprovado*” (Diário da República 2ª série, nº236, p.7), sustentando desta forma, a validade desta singularidade. É importante referir que, apesar destes alunos transitarem, existe uma preocupação no



acompanhamento a estes alunos que está referida no PE, que refere que “Para os alunos do 2º e 3º ciclo, os conselhos de turma são responsáveis pela proposta de uma intervenção diferenciada, na integração dos alunos em turmas de nível, apoios/oficinas e tutoria” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p.22). Esta preocupação começa por assumir para todos os alunos uma lógica de ciclo, defendendo que todos eles têm diferentes ritmos de aprendizagem, desta forma pretende-se que o conselho de turma (CT), quando deparado com estes casos, proponha um plano diferenciado, sendo também propostos apoios/oficinas e tutorias, de forma a possibilitar-lhes a recuperação das aprendizagens. A outra singularidade são os testes comuns existentes na EBSC. Estes consistem num teste realizado em todas as disciplinas, no mesmo dia e à mesma hora. Também é importante referir que todas as disciplinas devem utilizar três instrumentos de avaliação distintos e com peso classificativo idêntico, sendo que este teste comum é o único teste escrito. Desta forma, este teste é igual para todos os alunos, e é realizado em todas as turmas do mesmo ano de escolaridade em todas as disciplinas, com exceção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que poderão sofrer eventuais alterações de acordo com a problemática e as medidas a que estão sujeitos. Esta característica deste instrumento de avaliação fez-me refletir sobre uma certa contradição que se evidencia no meu entender, quando analisada em conjunto com os critérios de transição da escola. A política da EBSC defende que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, assumindo por isso, a sua aprendizagem como uma lógica de ciclo, como já foi acima referido, dando a oportunidade do aluno recuperar as suas aprendizagens até ao final do ciclo, mas todos os alunos são sujeitos em todas as disciplinas, a um teste comum, realizado no mesmo dia para todos, algo que no meu entender se torna num paradoxo, pois desta forma, esta oportunidade que é dada aos alunos nestas condições, aqui, deixa de existir, obrigando-os assim a acompanhar o ritmo dos restantes alunos quando avaliados por este instrumento.

Por último, uma peculiaridade que a EBSC detém, é o Gabinete de Apoio Disciplinar (GAD), que consiste num espaço de apoio à Direção que visa implementar medidas intermédias de remediação em situações de alteração de clima da escola – sala de aula ou espaços exteriores. Esta é uma singularidade que é importante referir, não por ser algo que difere das outras escolas, pois todas elas possuem um espaço onde se recebem os alunos com comportamentos de desvio, mas pelo papel que teve no meu EP, nomeadamente no trabalho de investigação-ação realizado pelo NEFMH que será analisado posteriormente, podendo adiantar que me fez refletir, sobre a influência deste espaço na atitude, sobretudo, dos professores.

Relativamente ao GEF, do qual fiz parte durante o EP, este insere-se no Departamento de Expressões, juntamente com os grupos de Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Musical e Educação Especial. Os professores do GEF seguem, para o planeamento, lecionação e avaliação da EF, um documento elaborado pelo grupo e sustentado pelos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e Metas de Aprendizagem (MA), denominado Perfil do Aluno (anexo 3). É no Perfil do Aluno que constam as Normas de Avaliação para cada ano letivo em cada uma das três áreas da EF, tal como o Protocolo de Avaliação onde estão descritas as situações de avaliação para cada nível e respetivos critérios e indicadores. Considero portanto que o GEF age de acordo com os princípios reguladores dos PNEF, ainda que não na totalidade. Apesar de não existir um protocolo de avaliação inicial (AI) os professores do grupo orientam a sua AI, pelo Protocolo de Avaliação que consta neste perfil, construído pelos professores do GEF tal como sugerem os programas, “Para que a primeira conferência curricular (no fim do período da AI) seja “eficaz”, o protocolo de avaliação inicial deve ser construído com a participação de todos os elementos do DEF, sintetizando/aproveitando experiências pessoais e colectivas” (Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho 2001, p.22). Quanto aos indicadores que constam no Protocolo de Avaliação, estes não aparecem especificados para cada critério, aparecendo designados apenas um ou por vezes nenhum indicador associado a cada critério presente em cada nível. Apesar de não se encontrarem indicadas de forma detalhada no documento orientador, tive a oportunidade de experienciar e aperceber-me que, existe a preocupação, por parte dos professores do GEF, em aferir critérios e indicadores de observação entre todos, um exemplo disso é a realização das provas globais de 5º e 9º ano organizadas pelo grupo, onde um dos objetivos é exatamente a aferição de critérios entre os professores. Tive também a oportunidade de participar como júri nestas provas globais e comparar e desenvolver a minha capacidade de observação perante critérios e indicadores comuns. Esta experiência foi claramente uma mais-valia, permitiu alterar ou manter a forma como passei a observar os alunos. Para além destas provas, o GEF realiza conferências curriculares, indo novamente ao encontro do que consta nos PNEF. Estas conferências são realizadas por ano de escolaridade, onde se realiza um balanço sobre os problemas globais em cada ano, a definição dos objetivos mínimos terminais por ciclo e, se necessário, os respetivos ajustes de forma a garantir que os alunos no final do ciclo, cumpram com as exigências estabelecidas no Perfil do Aluno. Para além disso, o GEF promove atividades internas de formação, indo portanto ao encontro do estabelecido pelos PNEF, “O DEF tem a responsabilidade de apresentar propostas a incluir no plano

de formação da escola (ou agrupamento de escolas), ajustadas às necessidades e prioridades identificadas, valorizando a formação recíproca, nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas”. (Jacinto et al., 2001 p. 21)

Estas atividades passam por uma formação recíproca, onde as dificuldades comuns ao grupo são colmatadas com a organização de pequenos encontros, onde o(s) professor(es) especialistas ou mais à vontade na matéria ou na questão, organizam momentos de aprendizagem para os restantes. Constituiu também uma mais-valia, pois para além de aprender com professores especialistas na matéria, pude colmatar algumas dificuldades que sentia. Um exemplo disso foram as formações de dança que o GEF organizou. Sendo a dança uma matéria em que o grupo, no geral, apresenta algumas lacunas de formação, nomeadamente na execução das coreografias a ensinar e que constam do perfil do aluno, dois professores especialistas na área organizaram várias formações de dança. Foi aqui que aprendi como lecionar a dança social “chá-chá-chá”, que mais tarde lecionei à minha turma, bem como a aprendizagem de outras danças, que poderei ter necessidade de lecionar no futuro.

Cabe ainda referir que faziam parte do GEF doze professores e seis professores estagiários, pertencentes a três núcleos de estágio distintos. O núcleo de estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, o núcleo de estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (NEULHT) e o NEFMH, do qual faço parte.

O facto de se encontrarem em estágio na mesma escola mais dois núcleos de estágio, considero que foi também algo positivo durante o meu EP, nomeadamente no que concerne à cooperação e à troca de ideias. O facto de terem sido atribuídas turmas do ensino secundário aos colegas estagiários dos núcleos de estágio da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e NEULHT, permitiu-me perceber as diferenças que existem em lecionar uma turma do ensino básico e uma turma de ensino secundário. Para além do contacto diário e da possibilidade de entreajuda entre núcleos, este EP teve a particularidade, que considero também uma mais-valia: realizar o estudo de intervenção-ação, área 2, juntamente com o NEULHT e organizar uma das atividades do Plano Anual de Atividades (PADA) - Torneio Interno de Voleibol.

Quanto ao meu núcleo de estágio, para além de mim, fizeram parte as minhas colegas Patrícia Santos e Joana Capela e a nossa orientadora de escola, a professora Ana Cristina Carvalho e orientadora de faculdade, a professora Maria Martins. A cada uma das professoras estagiárias foi atribuída uma turma de 8º ano. Considero que, o facto de todas termos turmas do mesmo ano de escolaridade, tornou-se uma vantagem

para o núcleo, pois apesar de cada turma ter características distintas, a maioria das situações, como as normas de avaliação em cada área, as reuniões de ano ou de ciclo e toda uma panóplia de situações e preocupações, eram muitas vezes comuns a todas, o que possibilitou por isso um aumento da cooperação entre o núcleo tal como de troca de ideias e opiniões.

Relativamente aos recursos espaciais, a EBSC foi uma das escolas abrangidas pelo Projeto Remodelação do Parque Escolar, o qual tinha como um dos principais objetivos, a recuperação e modernização dos edifícios escolares. Desta forma, para a lecionação das aulas de EF todos os espaços, à exceção do Pavilhão Desportivo, eram espaços renovados e todos eles, incluindo o Pavilhão, com bastante qualidade para a prática da disciplina, nomeadamente em termos de espaço, para turmas com uma média de 30 alunos. Esta qualidade de espaços facilitou bastante o trabalho desenvolvido por todos os professores, nomeadamente nas questões de organização e gestão de aula. No entanto, num futuro profissional, estou ciente de que esta experiência poderá não ser a realidade de outras escolas onde poderei vir a lecionar, pois nem todas beneficiam de condições para a prática da EF como as que a EBSC detém. Ainda assim, existiram diversos momentos, em que houve a necessidade de adaptação do espaço, devido às más condições climáticas. Irei retratar esta experiência de forma mais detalhada no próximo capítulo. Desta feita, os espaços existentes na EBSC para a lecionação da EF eram três: o Pavilhão, o Exterior e o Ginásio, sendo que, os dois primeiros se encontravam divididos em dois, perfazendo assim um total de cinco espaços de aula. No Pavilhão, ambos os espaços estavam simetricamente divididos, meio campo para cada turma em aula, e o Exterior dividido em dois espaços distintos, o Exterior 1, composto por um campo de Andebol ou Futsal com dois campos de Basquetebol mais dois campos de Voleibol, o Exterior 2, possuía também um campo de Andebol ou Futsal, uma pista de Atletismo com caixa de areia para saltos e ainda um campo e Voleibol.

O Pavilhão é o espaço que se pode considerar entre todos, mais polivalente, dado estar equipado com materiais que permitem a lecionação das matérias: Jogos Desportivos Coletivos (JDC), Ginástica, Atletismo, Dança, Patinagem, Desportos de Raquetes e Atividades de Exploração da Natureza. Inversamente a este, o Ginásio é o espaço onde menos matérias podem ser lecionadas, é um espaço vocacionado sobretudo para a Ginástica, encontrando-se perfeitamente apetrechado para a lecionação não só desta matéria mas também de Dança e de Atletismo – salto em altura. Este espaço tem ainda a vantagem de ser o único espaço não partilhado com outra turma em simultâneo, o que facilita bastante no que concerne a questões de exposição de voz, de

controlo da turma e de fornecimento de feedback (FB) à distância, tornando-se este último mais facilitado. No Exterior, apenas as matérias de Ginástica e Dança, dificilmente são lecionadas, devido às características tanto do próprio espaço como das matérias em particular. Desta forma, considero que os espaços e materiais dedicados às aulas de EF da EBSC se encontram na sua generalidade, perfeitamente aptos para a leção de todas as matérias nucleares da área das Atividades Físicas (AF) que constam no (PNEF) para o 3º ciclo de escolaridade. Também grande parte das matérias alternativas contempladas nos PNEF podem ser lecionadas, como é exemplo o Corfebol, matéria que posso considerar característica da EBSC.

Quanto à rotação dos espaços, esta é realizada da seguinte forma: Pavilhão 1; Exterior 1; Ginásio; Pavilhão 2; Exterior 2. Realiza-se de duas em duas semanas, à exceção das seis semanas dedicadas à AI. Neste período a rotação é feita semanalmente, de forma a dar oportunidade as turmas passarem por todos os espaços, permitindo assim que avaliação de todas as matérias seja possível de se realizar. Quando as condições climatéricas não eram adequadas à realização de aula no espaço previsto, a turma que se encontrava no espaço Exterior 1 tinha direito a ocupar o centro do pavilhão, dividindo assim o Pavilhão com as duas turmas que se encontravam nos espaços Pavilhão 1 e Pavilhão 2. No caso de a turma se encontrar no Exterior 2, tinha o direito de ocupar a sala teórica, ou um espaço existente no recreio abrigado por um telheiro. O facto de existir sempre a possibilidade de, mesmo mediante condições climatéricas adversas, lecionar a disciplina de EF, de forma prática e não apenas teórica, é uma singularidade bastante positiva, pois não comprometia por completo, os objetivos traçados para os alunos na área das AF. Isto é, estes espaços permitiam aos professores, a possibilidade de adaptar a aula, ainda que num espaço que não estava previsto, e aproximar as tarefas propostas no momento, aos objetivos planeados. Poderia existir também a possibilidade de, à semelhança da estratégia que adotei perante estas condições, sempre que me encontrava no Exterior e era possível prever a existência de condições climatéricas desfavoráveis, realizar um plano de aula (plano alternativo), no centro do pavilhão, ou no espaço abrigado pelo telheiro (dependendo do *roulement*), que me permitia pensar com antecedência, que adaptações seriam possíveis fazer nas tarefas planeadas, para ir ao encontro dos objetivos previstos no planeamento.

Quanto ao tempo de aula que a disciplina de EF detém, os PNEF definem o seguinte:

Na actual reorganização curricular do Ensino Básico a carga horária semanal atribuída à EF é no mínimo de 135 minutos, tempo útil de aula, o que cria a possibilidade de manter o número de sessões de prática desejável, com a sua distribuição em três sessões 45'+45'+45'. (Jacinto et al., 2001, p.20).

O que é proporcionado na EBSC são 90 minutos consecutivos de aula num dia mais 45 minutos de aula noutro dia, perfazendo um total de 135 minutos. No entanto, dado as regras da escola para as aulas de EF admitirem tempo de tolerância e a obrigatoriedade de ceder aos alunos, tempo no horário de EF, para questões de higiene e transição entre aulas (dez minutos nas aulas de 90 minutos e cinco minutos nas aulas de 45 minutos) os 135 minutos estabelecidos, ficam reduzidos a menos 120 minutos de tempo útil. Desta forma, a escola não proporciona a carga horária, em tempo útil, que está estabelecido nos PNEF. Os mesmos programas realçam como importante para que estes 130 minutos de tempo útil de aula sejam conseguidos o seguinte:

A organização do tempo de aula em períodos de tempo útil cria a necessidade do DEF colaborar com os órgãos responsáveis da escola, na definição de critérios que visem encontrar melhores cenários de organização dos horários de EF, garantindo as condições necessárias à plena realização da mesma (Jacinto et al., 2001, p.20).

Deste modo, subentende-se que esta colaboração estabelecida nos PNEF não existe com os professores do GEF da EBSC, dado existir a obrigatoriedade já acima referida, de em todas as aulas os professores permitirem aos alunos saírem mais cedo. Uma solução viável seria, que este tempo, necessário às questões básicas de higiene dos alunos, fosse também contabilizado na definição do horário de EF, por exemplo, proporcionar uma aula de 100 minutos em vez de 90 minutos e outra de 50 minutos em vez de 45 minutos.

O facto de me ter sido atribuída uma turma de 3º ciclo no EP, deu-me a oportunidade de experienciar de igual forma a condução e planeamento de aulas de 45 minutos e aperceber-me das dificuldades acrescidas quando em comparação com aulas de 90 minutos. Tal não teria sido possível, se me tivesse sido atribuída uma turma de ensino secundário, pois para este ciclo, as turmas de secundário usufruem de duas aulas de 90 minutos para a disciplina de EF. Tal considero uma mais-valia para a minha formação, dado que num futuro profissional, poderei deparar-me com a necessidade de

lecionar apenas aulas em sessões de 45 minutos, tendo por isso tido a oportunidade de, com a ajuda das minhas professoras orientadoras, desenvolver estratégias sobretudo de organização e escolha de exercícios, para que a aquisição de aprendizagens durante estas sessões fosse o mais rentável possível.

A turma do 8º A era constituída por 30 alunos, 15 rapazes e 15 raparigas e havia apenas um aluno que se encontrava ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, por ter NEE. Este aluno apresentava défice cognitivo moderado, assim como défice de atenção, sendo o único aluno com um Programa Educacional Individual (PEI), tendo por isso adequações curriculares a todas as disciplinas com exceção da EF. Este aluno era igualmente, o único aluno com uma retenção e que, talvez devido ao seu défice de atenção, considero ter sido um dos alunos que mais desafios me proporcionou durante a condução das aulas. O facto de ser um aluno que tinha diversas vezes comportamentos fora da tarefa, exigiu uma atuação de maior assertividade e controlo à distância da minha parte, que inicialmente se constituiu uma grande dificuldade. Outro desafio que este aluno colocou, foi recusar-se a fazer as matérias de que não gostava, bem como qualquer tarefa da aula, quando não era colocado com o seu grupo de amigos. Era também um aluno muito pouco recetivo ao FB, nomeadamente quando era prescritivo. Algumas destas dificuldades foram ultrapassadas durante a 2ª Etapa, com algumas estratégias que fui experienciando, as quais irei explicar no próximo capítulo.

Relativamente à média de idades da turma do 8º A, esta era de 13 anos. Apenas o aluno com NEE tinha 14 anos e outros dois alunos em setembro, início do ano letivo, ainda tinham 12 anos de idade. Todos os alunos à exceção de uma aluna proveniente de outra escola eram da turma do 7ºA no ano letivo transato. O facto de grande parte dos alunos serem provenientes da mesma turma, teve algumas implicações, tanto positivas como negativas. Por exemplo, o facto de os alunos já se conhecerem, facilitava a rápida organização dos grupos quando eu solicitava que se dispusessem de forma aleatória (por exemplo, grupos de quatro alunos). As implicações negativas estavam também relacionadas com o facto de os alunos se conhecerem e nos momentos de instrução existirem inicialmente bastantes conversas paralelas. Existiam também algumas relações afetivas negativas, que por vezes desencadeavam mau clima entre os alunos ou frequentes comportamentos desadequados em aula.

Quanto ao aproveitamento da turma, este foi considerado bom, sendo que no final do ano letivo anterior, ingressaram no Quadro de Honra da EBSC seis alunos da turma do 8º A. Apenas três alunos obtiveram no final do 3º período níveis inferiores a três e apenas um aluno, o aluno com NEE, obteve mais de três níveis inferiores a três.

Pude perceber desde cedo que este bom aproveitamento se refletia em diversos aspetos. Para além da maioria da turma ser bastante apta para a prática da atividade física, era uma turma que claramente se importava com os seus resultados. Desde a avaliação dos conhecimentos, nos quais num total de quatro testes escritos existiram apenas duas negativas, os alunos da turma demonstravam uma grande preocupação quanto à obtenção de bons resultados na disciplina de EF. Outros aspetos da turma que mostrava possuir um aproveitamento bastante positivo dizia respeito à rápida compreensão das tarefas propostas que a maioria dos alunos demonstrava nos momentos de instrução e à preocupação que grande parte manifestava com a sua avaliação e o seu desempenho na disciplina, questionando inclusivamente sobre que competências necessitavam de realizar para atingir certo nível. Estas características foram positivas, na medida em que, se as tarefas propostas fossem adequadas, o rendimento, bem como a aprendizagem eram bastante notórios, pois os alunos focavam-se realmente nos objetivos a atingir. A turma tinha também uma característica que em relação às turmas das minhas colegas estagiárias era bastante distinta. O nível das raparigas era bastante aproximado do nível dos rapazes, à exceção da matéria de Futebol o que, de certa forma, criava um clima agradável entre os dois géneros, pois na formação de grupos optava, quase sempre, por juntar alunos de ambos os géneros. Apesar disso, ao longo do ano, fui notando que alguns alunos tinham atitudes e comentários desagradáveis com outros e que alguns deles mostravam pouca humildade, normalmente em matérias em que se sentiam mais confiantes bem como havia alguma falta de entreatajuda e cooperação com os colegas. Uma das finalidades da EF está relacionada com estes valores, estando estabelecido o seguinte:

Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando: - a iniciativa e a responsabilidade pessoal, cooperação e solidariedade; - a ética desportiva; - a higiene e a segurança pessoal e colectiva; - a ética desportiva; - a higiene e a segurança pessoal e colectiva; - a consciência cívica na prevenção de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente. (Jacinto et al., 2001 ,p.6)

Desta forma e para que estes problemas não desencadeassem um mau clima aluno-aluno passei a ter a necessidade de adotar algumas estratégias, que passarei a



explicar seguidamente. Inicialmente comecei a gerir os grupos, tendo o cuidado de não colocar alunos que apresentavam frequentes comportamentos desadequados para com alguns colegas, no mesmo grupo que estes últimos. Esta estratégia acabou por evitar alguns conflitos, mas persistia o problema da falta de humildade e cooperação. Desta forma, a partir do final do 1º Período, passei a adotar uma estratégia que se mostrou positiva em vários aspetos.

Em todas as Unidades de Ensino (UE), tive o cuidado de definir pelo menos uma semana em que os alunos trabalhavam em grupos heterogéneos, e por diversas vezes (nas matérias de Voleibol e Badminton) efetuavam exercícios a pares, pares estes formados com um aluno com mais dificuldade na matéria e outro com mais facilidade. Esta estratégia revelou-se no decorrer do ano letivo, como uma mais-valia tanto na aprendizagem dos alunos com mais dificuldades, bem como no desenvolvimento da cooperação e entreajuda entre todos os alunos, essencial para garantir qualquer um dos níveis (Introdução, Elementar e Avançado) em todas matérias: “Coopera com os companheiros, quer nos exercícios quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo, as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas” (Jacinto et al.,2001, p 40).

Na aula de apresentação os alunos preencheram um questionário relativo à disciplina de EF, onde pude confirmar que a maioria deles tinha gosto pela prática da atividade física. Dezasseis alunos afirmaram que a disciplina de EF era a sua preferida e cinco alunos afirmaram que não gostavam da disciplina, sendo que os mesmos alunos afirmaram também que tinham dificuldades à mesma. Os alunos com mais dificuldades foram, desde início alvo de uma preocupação devido a esta particularidade perante a disciplina. Nomeadamente no seu acompanhamento durante as tarefas, bem como um cuidado acrescido relativamente aos outros alunos, de fornecer bastante FB positivo, mesmo quando fornecia FB prescritivo. Foi também tido o cuidado, com o decorrer do ano letivo de, durante a formação de grupos, colocar estes alunos com colegas que demonstravam bastante facilidade nas matérias lecionadas e que tivessem afinidade para com os mesmos, no sentido de aumentar a cooperação e receptividade à ajuda dos colegas. Quanto ao gosto pela prática desportiva nos tempos livres, vinte e dois alunos responderam que gostavam e dezoito alunos responderam na questão dos temas de interesse, Desporto. Tal foi-se refletindo durante o ano, pela sua motivação para a prática, algo que evidentemente, se torna também bastante positivo para a sua aprendizagem, visto que a maioria deles se empenhava bastante na realização das tarefas propostas.

Apesar de a turma do 8º A revelar bastante facilidade na disciplina da EF, não só na área das AF, mas também nas áreas dos Conhecimentos e da Aptidão Física, vários foram os desafios com que me deparei devido a estas características. O facto de os momentos de organização ocorrerem da forma pretendida e de, após a minha instrução, os alunos iniciarem ou retomarem rapidamente as tarefas pretendidas, começou por me fornecer uma percepção, de que as aulas decorriam da forma desejada. Através do FB das professoras orientadoras durante as reuniões pós-aula, pude perceber que esta não era a realidade, nem o desejado para os alunos. Foram variadas as vezes, que durante a primeira Etapa, os meus momentos de instrução se cingiam apenas à explicação das tarefas, não referindo os objetivos e os critérios de êxito para cada grupo. Tal era prejudicial à aprendizagem dos alunos, pois apesar de as tarefas decorrerem, os alunos não estavam focados em nenhum objetivo, nem no que deveriam realizar para obter o sucesso. Também esta percepção de que as aulas decorriam de forma positiva, e o facto de a turma ter um nível no geral positivo, não sujeitaram a uma necessidade de um efetivo acompanhamento da turma. Evidentemente que tal situação era pouco favorável, pois apesar de as tarefas se concretizarem, o pouco acompanhamento através do FB aos alunos, era prejudicial para o desenvolvimento das aprendizagens delineadas para cada um em cada tarefa. Nomeadamente, nas matérias de Andebol e Basquetebol, ao longo do ano letivo, deparei-me também com a dificuldade de acompanhar alguns alunos (os que evidenciavam mais facilidade nestas matérias) com fornecimento de FB adequado, bem como o planeamento de situações de aprendizagens, que visassem a aquisição de algumas competências de um nível superior (por exemplo, alunos com prognóstico Parte do Nível Elementar). As estratégias utilizadas para ultrapassar estas dificuldades serão refletidas no ponto seguinte de forma mais detalhada e reflexiva.

## **Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

A área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem contempla todas as atividades inerentes ao planeamento, condução do ensino e avaliação da turma atribuída, o 8º A, bem como à atividade de PTI e à leção ao 1º ciclo.

Tomando como base os documentos reguladores da disciplina de EF, PNEF e MA tal como os documentos elaborados pelo GEF, já explicitados no capítulo anterior, o Perfil do Aluno, as Normas de Avaliação e o Protocolo de Avaliação, comecei por realizar o planeamento da etapa da AI.

De acordo com os PNEF, a AI é a 1ª Etapa de trabalho com a turma e uma das mais importantes do processo ensino-aprendizagem de uma turma:

Neste quadro Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objectivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário (Jacinto et al., 2001, p. 22).

É ainda referido nos PNEF, relativamente à AI o seguinte:

O objecto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano lectivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respectivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior (Jacinto et al., 2001, p.25).

Consciencializada da importância da AI para todo o decurso da leccionação da turma, a primeira fase passou por planeá-la em função de algumas determinantes, nomeadamente, a sua duração, a rotação dos espaços, os tempos de aula, as matérias a avaliar e em função da semana que se destina à avaliação da área da Aptidão Física, sendo esta articulada entre os professores do GEF, bem como uma aula dedicada à avaliação da área dos Conhecimentos (avaliada através de um teste escrito de diagnóstico).

Desta feita, procedi à elaboração do Plano de Avaliação Inicial (PAI), o qual para além das condicionantes acima referidas, foi sugerido ao NEFMH pela professora Ana Cristina Carvalho, que as primeiras matérias a avaliar fossem matérias em que estivéssemos mais à vontade em termos de conteúdo. Esta sugestão, a meu ver, torna-se bastante importante para um professor em formação, dado que, sendo as primeiras aulas que lecionamos, quanto maior for o domínio da matéria e quanto mais intrínsecos estiverem os critérios a avaliar, mais facilitada se tornará a tarefa de observação e avaliação dos alunos, que por si só, possui a dificuldade de, para além da inexperiência, desconhecermos os alunos.

Após as primeiras aulas, o NEFMH teve a necessidade de simplificar as tabelas de registo para cada matéria, pois estas revelaram-se demasiado complexas, criando a necessidade de despende demasiado tempo a verificar todos os indicadores para cada

critério a avaliar, dificultando assim o seu registo. Desta forma o nível avançado foi eliminado por não se justificar, pelos poucos alunos que conseguiriam atingir este nível em alguma das matérias. Também optámos por retirar os indicadores, constando apenas o nível introdução e elementar, os critérios para cada matéria bem como um espaço para a apreciação do diagnóstico do aluno. Esta simplificação das tabelas de registo facilitou o registo das observações dos alunos, mas ainda existiram bastantes dificuldades na concretização dessa tarefa, nomeadamente devido ao desconhecimento dos alunos. O facto de uma das regras para a prática da EF na EBSC ser a obrigatoriedade do uso da *t-shirt* da escola, foi uma dificuldade acrescida com a qual eu não contava, o que dificultou ainda mais algumas estratégias simples, como decorar a indumentária do aluno, de forma a fazer a distinção e consequente avaliação enquanto não conhecia os alunos.

Transmitida esta dificuldade ao NEFMH, a professora orientadora Maria Martins sugeriu a estratégia de registar a informação recolhida em folhas com as fotografias dos alunos, o que claramente, foi uma grande ajuda para a sua superação. O facto de ter procedido também ao estudo do documento do Perfil do Aluno, bem como do Protocolo de Avaliação, permitiu-me que durante a condução do ensino, não tivesse a necessidade de consultar constantemente os critérios e os indicadores das tabelas de registo para a avaliação de cada matéria, colocando na fotografia do aluno em cada matéria, o nível correspondente ao seu diagnóstico. Desta forma, com os critérios a avaliar já estudados e com a estratégia sugerida pela professora orientadora, as primeiras dificuldades sentidas durante a AI no que diz respeito à observação e consequente avaliação dos alunos, foram ultrapassadas.

O facto de existir uma grande preocupação em apenas diagnosticar, no final da AI, fez com que me deparasse com a dificuldade de realizar o prognóstico correto para todos os alunos. Evidentemente, tal situação comprometeu a eficácia da realização do Plano Anual de Turma (PAT), bem como da 2ª Etapa, tendo existido a necessidade de, já no decorrer desta etapa, proceder a algumas reformulações dos prognósticos dos alunos, bem como dos seus objetivos.

Segundo Araújo (2007), “Ao perspectivarmos, à partida, o nível que os alunos irão trabalhar em cada uma das matérias, estaremos a estabelecer um prognóstico, a definir uma meta, a fazer uma “aposta” e a dar um propósito ao processo de ensino-aprendizagem” (p.130). Dado que eu apenas diagnostiquei e não defini uma meta real para cada aluno realizando o prognóstico, o processo de ensino-aprendizagem deixou de ser eficaz para estes alunos. Tal refletiu-se numa errada decisão de grupos de nível para alguns alunos e consequente tarefa e objetivos solicitados, o que me obrigou, durante a

2ª Etapa, a proceder a algumas alterações no que respeita a decisões de constituição de grupos de nível, bem como à conclusão do prognóstico para todos os alunos, em todas as matérias. Tal fez-me perceber, que a minha preocupação inicial de diagnosticar todos os alunos, deixa de ter sentido se o prognóstico não for igualmente realizado para todos, pois se eu não souber que metas cada aluno pode atingir, os próprios alunos também não saberão. Depois de colmatado este erro, passei a ter o cuidado de, durante os momentos de instrução inicial, deixar claro aos alunos, os objetivos que cada grupo deveria alcançar em cada matéria e tarefa.

Quanto à formação de grupos, para esta etapa, optei por uma organização heterogénea. Com base no balanço de final do ano letivo transato, verifiquei quais os alunos com mais dificuldades em cada matéria, colocando-os em diferentes grupos. Esta decisão foi tomada, para que estes tivessem a oportunidade de serem ajudados pelos alunos com mais facilidade, nomeadamente nos JDC. Esta etapa permitiu-me, para além de outras questões que serão referidas adiante, a recolha de dados para a formação de grupos das etapas seguintes. Paralelamente permitiu identificar os alunos que poderiam constituir-se, em cada matéria, como agentes de ensino, ou seja, para realizar as demonstrações das diferentes tarefas.

Outra estratégia que utilizei ainda durante a AI e que me facilitou o registo da avaliação dos alunos foi solicitar a um aluno que se encontrava com atestado médico, que me auxiliasse neste sentido. Nomeadamente nas matérias de Ginástica de solo e aparelhos, enquanto solicitava aos alunos a execução de determinada tarefa e os auxiliava se necessário na execução de algumas habilidades, solicitava a este aluno com atestado médico que colocasse, na folha de registo, o nome do colega e respetivo critério de êxito, o símbolo de certo (faz) ou uma cruz (não faz). Esta estratégia foi benéfica tanto para mim como para o aluno, pois no decorrer das tarefas tinha a oportunidade de questioná-lo sobre erros comuns que este observava. Foi importante também para a explicação de algumas ajudas, o que fez com que durante o 1º Período, este aluno pudesse auxiliar os colegas em algumas ajudas, bem como fornecimento de FB. Estas estratégias, para além da elaboração de fichas de tarefa sobre as matérias da aula, foram adotadas na grande maioria das vezes, para os alunos que não realizavam a prática, tendo o cuidado de colocar estes alunos, a fornecer FB nas matérias em que se encontravam mais à vontade para o fazer. Quanto à concretização da calendarização estipulada para a AI, deparei-me com algumas dificuldades que desencadearam a necessidade de realizar alguns ajustes para que a avaliação de todas as matérias não fosse comprometida. Tal deveu-se à impossibilidade de lecionar duas aulas no Exterior,

devido a más condições climáticas, onde estava previsto a avaliação da matéria de Andebol. Desta forma existiu a necessidade de uma recalendarização enquanto decorria a AI.

“A avaliação inicial assume assim, como objectivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente” (Araújo, 2007, p.128). Para além do principal objetivo estabelecido por Araújo (2007), esta etapa permitiu-me alcançar outros objetivos importantes, que são também estabelecidos nos PNEF da forma seguinte:

Ao mesmo tempo que o professor confronta os alunos com o programa do respectivo ano de escolaridade (com os ajustamentos introduzidos pelo DEF), em todas as áreas de extensão da EF, revê aprendizagens anteriores, consolida outras, relembra e/ou cria rotinas de aula, constrói um clima de aula favorável à aprendizagem (Jacinto et al., 2001, p.25).

Relativamente à criação de rotinas como está acima referenciado, durante a etapa de AI foram criadas algumas, nomeadamente, os alunos sentarem-se em meia-lua aguardando a minha instrução, a arrumação do material por grupos, as rotações entre estações serem realizadas após um apito no sentido dos ponteiros do relógio. Ainda assim, a criação de outras rotinas, necessárias à diminuição dos tempos de organização, foi algo que se prolongou para além do período da AI. Durante esta etapa constatei que os momentos de formação de grupos bem como a distribuição dos coletes, se prolongava para além do desejado. Desta forma, uma rotina que adotei com a turma e que contribuiu para que estes momentos de organização não se prolongassem tanto, foi uma sugestão fornecida pela Professora Maria Martins, após observação da minha última aula de AI. A estratégia tratava-se de colocar os grupos numa folha de papel e os próprios alunos iam consultá-la de forma a saber a que grupos pertenciam. A rotina criada baseou-se nesta estratégia e, em todas as aulas, era colocada uma folha onde constava o número de cada grupo e nome dos alunos que constituíam cada um. Aproveitei também esta sugestão, para que a distribuição dos coletes não fosse também tão demorada, desta forma, o nome dos alunos que estava da cor azul, usavam colete e os que estavam a preto não usavam colete. Esta foi uma rotina que perdurou até ao final do ano letivo. Assim, quando os alunos chegavam, observavam a folha onde constavam os grupos e se tivessem de vestir colete, retiravam um do cesto, que se encontrava comigo, e sentavam-se à minha frente em meia-lua aguardando a minha instrução. Tal rotina, permitiu

ultrapassar um problema em benefício da rentabilização do tempo de prática que, tal como Onofre (1995) refere, são este tipo de rotinas que permitem reduzir o tempo nestas tarefas.

Estamos perante um problema que se resume no facto de termos que organizar bem o trabalho e, simultaneamente, reduzir ao mínimo o tempo que gastamos neste tipo de tarefas. Para ultrapassar este problema o professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões (Onofre, 1995, p.86).

Tal como o autor refere, a automatização desta rotina poupou bastante tempo de organização e rentabilizou as restantes partes da aula, nomeadamente os tempos de instrução, que inicialmente eram dados por mim de forma demasiado fugaz, talvez devido à inexperiência, estes momentos eram pouco valorizados. Desta forma, para além de ter mais tempo para os momentos de instrução, passei a ter uma maior preocupação com a transmissão dos objetivos e critérios de êxito a fornecer aos alunos, pois sem eles, dificilmente os alunos saberiam onde se focar. Ainda assim a transmissão dos critérios de êxito, foi uma dificuldade que perdurou até ao final da 2ª Etapa e que será refletida mais adiante.

Quanto à avaliação das restantes áreas da EF, Aptidão Física e Conhecimentos, estas foram avaliadas conforme o planeado no PAI. A primeira, como já referi foi avaliada durante o período estipulado pelo GEF para a avaliação de todas as turmas. Esta é uma particularidade que o GEF tem, a existência de uma semana comum, durante o tempo da AI, dedicada exclusivamente à realização dos testes da bateria de Testes do *Fitnessgram*. Desta forma os professores cooperam entre si, com todo o material necessário à avaliação dos testes, montado em forma de estações no Pavilhão. Cada professor tem apenas de se deslocar com a sua turma por cada uma dessas estações e realizar a avaliação dos seus alunos. Posso afirmar que esta particularidade se revelou positiva, na medida em que, questões como a impossibilidade de utilização de material necessário à avaliação desta área, devido à necessidade de outro professor também ter de o utilizar, não existia. Revelou-se ainda positivo para os alunos mais competitivos, nomeadamente no teste do vaivém, que para além de competirem dentro da turma com os colegas, esforçavam-se para alcançar um resultado melhor que os alunos das outras turmas. Esta experiência poderá, num futuro como docente, ser uma estratégia a adotar, bem como a interação entre alunos de outras turmas poderá ser uma proposta a fazer

com outros professores noutras ocasiões que possa vir a experienciar, pois, tal como é definido nos PNEF:

A interacção de alunos de turmas diferentes permite não só a demonstração de competências em outros contextos (porventura mais favoráveis a alguns alunos, como por exemplo nos Jogos Desportivos Colectivos ou na Dança), como a atribuição de outros papéis a alunos com aptidões mais elevadas em determinadas matérias (ensino recíproco) (Jacinto et al., 2001, p. 20).

Apesar de esta oportunidade ter sido apenas para a realização da avaliação da área da Aptidão Física, tive também a oportunidade de realizar a última aula do ano letivo, em junção com outra turma de 8º ano, constatando novamente que os níveis de empenho dos alunos se revelaram bastante elevados o que, como já referi, poderá ser uma estratégia a adotar no futuro, caso tenha oportunidade, sobretudo em matérias que os meus alunos poderão revelar falta de empenho, ou até possíveis dificuldades.

Quanto à avaliação da área dos Conhecimentos, tal como planeado, esta foi avaliada através de um teste escrito diagnóstico, numa aula de 45 minutos. Desde cedo, como mencionei no capítulo anterior, a turma demonstrou também nesta área, ter um bom nível de aproveitamento, bem como de interesse na obtenção de bons resultados.

Todo este processo e experiências que tive a oportunidade de vivenciar durante a etapa de AI, fizeram-me perceber a real importância que esta etapa tem para todo o ano letivo. Tal como defende Araújo (2007) “Só conseguiremos planejar se tivermos um rumo bem delineado. E esse rumo toma forma no prognóstico que suportará e dará sentido a todo o conjunto de decisões curriculares” (p.129-130). Foi portanto nesta etapa que pude estabelecer todas as metas para a minha turma, desde questões mais globais, como a definição de matérias prioritárias, como questões mais individuais, como o nível que cada aluno poderia atingir em cada matéria, a recolha de informação para a formação de grupos e a criação de rotinas de organização.

Concluída a AI, o NEFMH constatou que seria importante que os resultados desta avaliação não servissem apenas para nós, professoras, mas também para os alunos e EE. Desta forma, para além de, nas primeiras aulas ter sido explicado aos alunos os critérios de avaliação do 8º ano, eu e as minhas colegas procedemos à elaboração de pequenas tabelas, para cada aluno, onde constavam os resultados da AI nas três áreas da EF. Estas tabelas foram fornecidas aos alunos e aos EE, pois constatámos que seria importante, nomeadamente para que os alunos, soubessem em que “ponto” se



encontravam inicialmente em cada área e matéria, para que, também os alunos pudessem investir de forma autónoma durante as aulas para o alcance do sucesso. Tive também a oportunidade de explicar aos EE como se organizava o currículo da disciplina bem como os critérios de avaliação a que os seus educandos estavam sujeitos, numa reunião de EE na qual estive presente, e que será por mim descrita e refletida no Capítulo da Área 4. Estas tarefas, para além da sua importância, vão ainda ao encontro do descrito por Araújo (2007) “Se antes era facultativo (apesar e necessário) agora tornou-se obrigatório, por despacho ministerial, divulgar o Currículo e explicar os critérios que estarão subjacentes à avaliação dos alunos” (p.121-122).

Após a etapa da AI e após a elaboração do PAT, a realização do Plano de 2ª Etapa, bem como das 1ª e 2ª UEs, revelou-se como uma grande dificuldade. O facto de ter de planear um conjunto de aulas, foi algo que inicialmente se demonstrou bastante complexo. Deparei-me com uma enorme dificuldade em entrar em detalhes que deveriam constar no plano, como a definição e justificação de objetivos pedagógicos pertinentes e específicos, bem como a construção de situações de aprendizagem. Tal como Sousa (2012) refere, relativamente à importância do planeamento:

Reconhecendo que é possível aprender por caminhos diferentes e que, por isso, as decisões do professor têm um impacto particular sobre cada aluno, parece fundamental proceder à diferenciação: dos objectivos, dos conteúdos, do tempo, do espaço, dos grupos e das estratégias (p. 87).

Estas decisões acima referidas por Sousa (2012) não estavam a ser bem conseguidas, talvez devido a uma desvalorização da necessidade de um planeamento devidamente justificado bem como o desconhecimento da importância deste, na condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Tal situação começou a refletir-se na condução das aulas, onde era frequente verificar-se pouco controlo da disciplina, pouco controlo na duração das tarefas, pouca emissão de FB e pouca diferenciação do ensino, nomeadamente nos JDC, matérias em que possuía um reduzido conhecimento, tanto do conteúdo como pedagógico do conteúdo. Tal levava a que a definição de situações de aprendizagem diversificadas se constituísse como uma dificuldade. Desta forma foi necessário um forte investimento no planeamento para a 3ª Etapa pois, tal como é apontado por Mascarenhas (1995), o planeamento torna-se importante sobretudo para professores com pouca experiência, pois permite reduzir eventuais incertezas e ansiedades, refletindo-se num aumento da confiança do professor

durante a condução da aula. Ainda de acordo com o autor o planeamento permite realizar uma visualização prévia da aula, prevendo desta forma alguns acontecimentos que poderão ser alterados de forma mais rápida. Apercebendo-me desta situação e tendo sido alertada pelas professoras orientadores da necessidade de um bom planeamento, tornou-se urgente investir na melhoria da planificação na Etapa e UE seguinte, para que a condução das aulas não fosse comprometida. Para superar esta dificuldade, procedi ao estudo autónomo e à consulta de UE de outros professores estagiários de anos transatos, o que fez com que começasse a dedicar-me mais ao detalhe necessário, que estava em falta na elaboração destes documentos.

Para além do investimento para superar estas dificuldades, mostrou-se necessário realizar também um estudo autónomo de forma a aumentar o conhecimento do conteúdo, bem como do conhecimento pedagógico do conteúdo, das matérias que me sentia menos à vontade e nas quais o meu reportório de situações de aprendizagem era bastante escasso. Esse estudo centrou-se nos JDC, sobretudo Basquetebol e Andebol para que, como já referi, a definição de objetivos e situações de aprendizagem fosse pertinente para cada grupo de alunos de modo a assegurar a diferenciação do ensino.

Durante a 3ª Etapa, verificaram-se progressos ao nível de todas estas questões de planeamento acima referidas, mas ainda foi necessário um investimento no planeamento da avaliação formativa dos alunos, bem como na sua operacionalização. Desde a 2ª Etapa que a condução do ensino era mais valorizada para mim do que o planeamento do ensino. Tinha uma grande preocupação, para que as dimensões inerentes à condução do ensino, nomeadamente os momentos de instrução, organização, e clima, resultassem da forma que pretendia, acabando por, em algumas aulas, não efetuar registos para a avaliação formativa dos alunos. Apesar de realizar grelhas de avaliação para todas as matérias e definir prioridades de avaliação, estas últimas, muito raramente eram cumpridas, talvez por estas prioridades serem mal definidas, sendo normalmente os alunos com mais dificuldades em cada matéria. Tal situação fez-me desvalorizar os alunos definidos como prioridade de avaliação e devido à preocupação que tinha para que a condução das aulas corresse de forma positiva nas dimensões acima referidas, no final de cada aula, realizava o registo da observação dos alunos que recordava. Evidentemente este processo não era o mais indicado, pois alguns alunos eram por mim observados apenas nas últimas aulas de cada matéria durante a etapa, quando me deparava com a inexistência de registo da sua avaliação durante UE anteriores, onde as matérias já tinham sido lecionadas. Desta forma mostrou-se necessário um investimento num real planeamento da avaliação formativa. Comecei por,

já no final da 3ª Etapa e durante a 4ª Etapa, definir nos planos de UE os alunos que seriam estabelecidos como prioridade de observação para cada matéria e, no final das aulas, definir novos alunos para observar nas aulas seguintes. Contudo apenas na 4ª Etapa, comecei também a definir quais as competências em que me iria centrar em cada aluno. Só durante esta última Etapa, este processo mostrou melhorias e a avaliação formativa foi realmente realizada para todos os alunos, pois ao definir para cada aluno cada competência que seria necessário avaliar, o processo tornou-se muito mais facilitado, na medida em que sabia ao certo para quem e para o que é que devia “olhar”. Ainda assim, considero que a área da avaliação, nomeadamente o planeamento da avaliação formativa, continua a necessitar de um investimento da minha parte para o meu futuro como professora. É necessário definir desde início metas intermédias, prioridades de avaliação e competências a avaliar para todas as aulas, bem como cumprir este planeamento para que a avaliação formativa de nenhum aluno seja comprometida.

Como foi referido, os momentos de instrução foram durante a 2ª Etapa, momentos um pouco desvalorizados. Apesar de no final da AI ter sido alertada para a necessidade de transmitir aos alunos os objetivos e os critérios de êxito da aula e das tarefas propostas, era algo que caía no meu esquecimento durante estes momentos, acabando por utilizar o tempo de instrução apenas para transmitir informação sobre organização, forma como seriam realizadas as transições e que tarefas os alunos iriam realizar. Onofre (1995) refere relativamente a estes momentos de instrução o seguinte: “No que diz respeito ao conteúdo da informação, o professor deverá procurar que o aluno conheça claramente para que é que vai realizar a actividade (que objectivos de aprendizagem persegue) e como é que vai fazer, isto é, quais são os aspectos em que deverá concentrar a sua atenção” (p. 82). O mesmo autor refere também que, “Outro cuidado que o professor deverá pôr no conteúdo da informação reporta-se à indicação dos aspectos críticos da actividade, isto é, na identificação daquilo em que os alunos devem concentrar a sua atenção durante a actividade. O número de referências deverá ser reduzido, uma vez que dificilmente os alunos poderão reter um amplo conjunto de indicações” (p. 82). Neste sentido, procurei definir no planeamento das UE, os objetivos e os critérios de êxito das tarefas planeadas, bem como a seleção dos critérios de êxito pertinentes a transmitir aos alunos nos momentos de instrução. A partir da 3ª Etapa, esta dificuldade foi desta forma ultrapassada, passando a ter não só esta preocupação durante a instrução inicial, bem como a preocupação de realizar um balanço final de aula pertinente, com base no alcance ou não dos objetivos enunciados no início da aula, reforçando o que observei em cada grupo e em que é que seria necessário os alunos

focarem a sua atenção para melhorarem na aula seguinte. Estes momentos passaram portanto a ser úteis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que até então faziam referência apenas a questões organizativas, pois pude verificar que a grande maioria dos alunos tinha a preocupação de atingir os objetivos de aula, bem como a preocupação com o cumprimento dos critérios de êxito.

Devido talvez a características pessoais, que passarei a explicar de seguida, mas não sendo evidentemente uma desculpa para tal, deparei-me durante grande parte do meu EP, nomeadamente até à 3ª Etapa, com dificuldades no que diz respeito à condução do ensino. A primeira dificuldade foi a emissão de FB e o acompanhamento constante durante as tarefas, à turma ou ao grupo, que posteriormente acabara por evoluir de forma positiva. Talvez devido à experiência de treino em desportos individuais, nomeadamente Ginástica, onde o FB fornecido é essencialmente individual, durante a 1ª e 2ª Etapas, a tendência era observar cada aluno e não o grupo ou turma e posteriormente, fornecer FB. Tal situação fazia com que o meu acompanhamento à turma fosse também reduzido. Durante a 2ª Etapa, fui alertada durante reuniões pós-aula para a necessidade de investir numa maior frequência de FB pedagógico aos alunos, começando a esforçar-me nesse sentido, mas subsistia a dificuldade da transmissão de FB ao coletivo.

Esta dificuldade começou por desencadear outros problemas durante a condução das aulas, devido à inexistência de alguns princípios de intervenção pedagógica, definidos por Onofre (1995), que permitem melhorar o acompanhamento das atividades de aprendizagem. O facto de me concentrar demasiado na observação de um só aluno e não nos erros comuns ao grupo ou turma, não me permitia cumprir com os princípios, “a) Garantir o controlo da actividade de toda a turma; b) Controlar as várias situações que ocorrem simultaneamente numa aula; c) Supervisionar de forma activa a actividade dos alunos que estão mais afastados do professor” (p. 83). Considero que a ausência de garantia destes três princípios foram os principais motivos, para que os comportamentos de indisciplina perdurassem, por parte de alguns alunos que desde a AI, manifestaram regularmente comportamentos inadequados durante as aulas. Tal dificuldade, fornecimento de FB na maioria individual, começou por afetar também a aprendizagem e evolução nas tarefas propostas da maioria dos alunos, dado concentrar-me apenas em alguns alunos por aula, não cumprindo com os princípios, “d) Conseguir que os alunos identifiquem as suas dificuldades ou capacidades concretas na realização da actividade de aprendizagem na aula; e) Garantir que cada aluno tenha a informação actualizada sobre como está a aprender; f) Garantir o equilíbrio entre uma informação individualizada sobre as dificuldades de aprendizagem, e o mesmo tipo de informação para o grupo de

alunos” (p.83). Ao não garantir este último princípio, dificilmente me era possível assegurar os restantes princípios definidos por Onofre (1995), começando por tornar-se urgente, um investimento para ultrapassar esta dificuldade, dado a maioria dos alunos não beneficiar de uma informação atualizada sobre o seu desempenho estando por isso a comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

“O Feedback Pedagógico é predominantemente utilizado com o sentido de ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade” (Onofre, 1995, pág. 84). Percebe-se aqui a necessidade e urgência de conseguir ultrapassar esta dificuldade, para que todos os alunos beneficiassem deste acompanhamento. Desta forma, foi-me sugerido pelas professoras orientadoras na 3ª Etapa, que seleccionasse para cada tarefa, dois a três aspetos críticos para fornecer aos alunos durante a aula. Foi-me também aconselhado que, durante o decorrer da aula parasse, observasse um grupo, identificasse os erros comuns e fornecesse o devido FB a todo o grupo. Durante esta etapa, esforcei-me para que houvesse melhorias neste aspeto, começando a realizar o sugerido. Desta forma, passei a seleccionar os aspetos críticos para cada tarefa, observava o grupo e só depois fornecia a informação, acabando por conseguir concentrar-me menos em apenas um aluno e mais no grupo de alunos. Apesar de ter ultrapassado esta dificuldade, a permanência de comportamentos de desvio por parte dos mesmos alunos continuava. Tal sucedia, pois na maioria das vezes, interrompia as tarefas para emitir o FB ao grupo, continuando a existir o problema de não garantir o controlo de toda a turma nestes momentos. Tal situação continuou a desencadear o problema da indisciplina, que foi uma dificuldade que me acompanhou em algumas aulas do meu EP, a falta de assertividade de que irei falar mais adiante.

Outra estratégia que permitiu também melhorar no que concerne à frequência de FB ao grupo e turma em detrimento do FB individual ocorreu já no início da 4ª Etapa. Por sugestão da professora orientadora Maria Martins, eu e as minhas colegas estagiárias, começámos a colocar, no planeamento das UE, para cada tarefa, para além dos critérios de êxito já antes descritos, os erros comuns de cada uma. Desta forma, através desta informação, podia estar ciente durante as aulas, que erros comuns poderia observar, o que facilitou a observação do grupo e da turma,

Relativamente ao problema da falta de assertividade, a AI fez-me perceber, como já referi, que a turma tinha bastante gosto pela prática da disciplina de EF, e desde cedo, durante os momentos de instrução onde era comum existirem muitas conversas paralelas, optei por, manter-me em silêncio, até os alunos deixarem de conversar entre si. Esta estratégia foi adotada até ao final do ano letivo, pois mostrou-se eficaz. Outros

comportamentos de indisciplina que eram comuns em três ou quatro alunos diziam respeito a brincadeiras entre si e manipulação do material fora da tarefa. Para evitar esta situação, comecei por repreender os alunos quando observava um comportamento deste género e, no final da aula, conversava com eles, no sentido de os fazer compreender a importância de estes comportamentos não continuarem a existir. Esta estratégia mostrou-se eficaz com dois alunos, mas continuava a verificar-se este tipo de comportamentos por parte de outros dois alunos, o aluno com NEE e um dos alunos mais aptos na área das Atividades Físicas. O meu primeiro problema foi que, tal como sugere Onofre (1995), a minha reação perante os comportamentos indesejados nem sempre era assumida com convicção, e muitos destes comportamentos, nem sempre eram repreendidos, pois devido à dificuldade em controlar toda a turma, estes dois alunos continuavam com este tipo de comportamento e nem sempre eram observados por mim. Tal situação fazia com que, evidentemente, os alunos pensassem que tinham liberdade para o fazer. Tal como já referi, comecei por fazer um esforço para observar a turma e não apenas um aluno em concreto, o que começou a permitir que antecipasse alguns destes comportamentos. Apesar de terem existido melhorias durante a 3ª Etapa, e de falar constantemente com os alunos, com o intuito de os levar a perceber que estes comportamentos eram prejudiciais à sua aprendizagem bem como à sua avaliação, como os comportamentos ainda se mantinham, fui obrigada a tomar uma medida com estes dois alunos que é descrita por Onofre (1995) “Um castigo que se tem manifestado eficaz corresponde à suspensão do aluno relativamente à actividade em que está envolvido no momento em que o comportamento ocorre” (p. 92). Após ordenar ao aluno que parasse a atividade e se sentasse a observar os restantes colegas antes de ordenar que ele retomasse novamente a atividade, tinha o cuidado de ir falar com o aluno, sobre o ato, mostrando-lhe que era fundamental que aquela situação não se voltasse a repetir, pois era prejudicial ao seu aproveitamento. Esta estratégia teve frutos apenas a curto prazo, pois o problema apenas era resolvido na aula seguinte, mas estes dois alunos nunca deixaram de ter este tipo de comportamentos, provavelmente porque a minha primeira abordagem perante estes atos indesejados, não foi a mais correta.

Iniciei a 4ª Etapa consciencializada da necessidade de adotar uma atitude mais dinâmica durante as aulas, para que o controlo da turma fosse garantido, e que a minha presença se destacasse da dos alunos, do início ao final das aulas, de forma a evitar a tentativa de comportamentos inadequados, por falta de acompanhamento a estes alunos em determinados momentos da aula, diminuindo a ocorrência de comportamentos de desvio durante as tarefas. Desta forma, durante esta última etapa, considero que existiu

uma evolução neste sentido, mas esta continuava a ser uma competência a trabalhar para a minha formação individual. Talvez, se tal atitude tivesse sido tomada desde a primeira aula, certamente os mesmos alunos não tinham este tipo de comportamentos de indisciplina de forma regular, na medida em que se apercebiam que eram, desde cedo, chamados à atenção para não o fazerem.

Durante a 3ª Etapa, e tal como foi referido no capítulo anterior, comecei a perceber que estes comportamentos bem como algumas atitudes por parte de alguns alunos da turma, começou a refletir-se num mau clima entre os alunos. Era habitual, nomeadamente as raparigas, pedirem-me para não ficarem no grupo destes dois alunos, por dois motivos: as raparigas mais aptas, alegavam não conseguirem realizar a tarefa de acordo com o que era solicitado devido às brincadeiras que estes alunos tinham constantemente e as menos aptas, porque eram alvo de comentários inapropriados por parte destes colegas. Tal situação levou à necessidade de procurar algumas medidas que já foram anteriormente explicadas (planear aulas onde os alunos estivessem organizados por pares, pares estes que eu tinha conhecimento de não se relacionarem de forma positiva em termos afetivos, onde o principal objetivo da aula era a cooperação e a entajuda) e que mostraram resultados bastante positivos. Estes resultados para além de terem melhorado o clima entre alunos, revelaram-se também numa melhoria de aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, tal situação fez-me perceber que a utilização de grupos heterogéneos tem também as suas vantagens, passando a partir da 3ª Etapa, a organizar os grupos desta forma com maior frequência. O facto de utilizar na maioria das vezes, grupos homogéneos, com a intenção de realizar um ensino diferenciado, também apresentava desvantagens, nomeadamente para o grupo com mais dificuldades. Era habitual verificar, sobretudo na matéria de Futebol e Voleibol, que o jogo não decorria como era esperado, pois existia alguma dificuldade em realizar um passe intencional. Esta dificuldade para além de não permitir um jogo fluido, pois o número de passes com sucesso era bastante reduzido, também desmotivava bastante os alunos acabando por diminuir o empenho destes alunos, devido ao insucesso na tarefa. Desta forma, quando os grupos estavam organizados de forma homogénea, na matéria de Futebol, insistia bastante, antes de os colocar em situação de jogo, em situações de aprendizagem mais simples, onde o passe e o controlo de bola predominavam. Para as outras matérias de JDC, o aquecimento era pensado também em função destes alunos com mais dificuldades, onde a utilização das competências de nível introdução eram exigidas na maioria das vezes, o que se revelou também positivo para a aquisição e consolidação das competências básicas destas matérias.

Existiram momentos durante o meu EP a que dei bastante importância e que não estavam planeados, refiro-me aqui, às aulas que tive a necessidade de adaptar, devido às más condições climáticas, ou a outras situações imprevistas. Como já referi no ponto anterior, sempre que era possível prever a ocorrência de más condições climáticas, preparava um plano (plano alternativo), de forma a não comprometer os objetivos delineados para a UE. Noutras situações, como por exemplo, não ter sido possível prever a existência de más condições climáticas para esse dia, ou ter planeado a realização do teste do *Vaivém* da Bateria de Testes do *Fitnessgram* mas por motivos alheios à minha vontade, não ser possível concretizar, tive a necessidade de adaptar a aula planeada. Estas são também experiências que considero gratificantes para a minha formação, dado que passar por estas dificuldades e conseguir ultrapassá-las, poderá vir a ser útil para a minha formação individual e para futuras experiências como professora, que possa vir a ter após o EP. Nomeadamente em escolas de 1º Ciclo, nas quais as condições para a prática da disciplina nem sempre são as ideais, o que requer uma grande capacidade de adaptação e criatividade perante vários constrangimentos.

Na primeira situação em que existiu a necessidade de adaptar a aula para outro local, a minha intenção estava concentrada em manter os alunos em atividade, com pouco tempo de espera, tal como nas outras aulas, mas não existiu a preocupação de manter os objetivos que tinha definido para a aula. Nas aulas seguintes onde existiu a necessidade de adaptar, já houve a preocupação de manter os objetivos da aula, dado que, se esta necessidade perdurasse, tendo de adaptar constantemente as aulas por motivos alheios à minha vontade, os objetivos delineados para os alunos, teriam de ser alcançados independentemente dessas situações, caso contrário o processo de ensino-aprendizagem seria comprometido.

Ainda relativamente à área das AF, em todos os períodos letivos, tive pelo menos um aluno com atestado médico, estando incapacitado de realizar a prática durante um período superior a cinco dias. Entendo esta situação como algo positivo para a minha formação, no sentido que, tive a oportunidade de experienciar um planeamento de uma avaliação distinta, a avaliação de alunos com impossibilidade de realizar a prática da disciplina, ou seja, a área das AF e da Aptidão Física. Desta forma, elaborei um plano de avaliação que era entregue e explicado a estes alunos, onde constavam os critérios de avaliação, que foram baseados nas orientações do documento do GEF, denominado *Avaliação para alunos com atestado médico* (anexo 4). Estes alunos eram avaliados na área dos conhecimentos através do teste escrito que os restantes alunos também



realizavam, para além da realização de um trabalho e apresentação do mesmo sobre uma matéria que estivesse a ser lecionada no momento. Estes alunos realizavam fichas durante as aulas ou funcionavam como agentes de ensino, ajudando os restantes colegas, tanto na transmissão de FB, como em funções de arbitragem, ou realizando ajudas e segurança (no caso da Ginástica). Na última etapa tive dois alunos que se encontram lesionados durante todo o período. Desta forma, para além da sua avaliação se proceder como descrevi acima, utilizei estes alunos como agentes de ensino também na área dos Conhecimentos, estes ficaram responsáveis por realizar a revisão da matéria do 2º e 3º Períodos, pois o último teste englobava todas as matérias lecionadas nesta área, durante todo o ano letivo. Relativamente à área dos conhecimentos, para além desta estratégia que adotei com estes alunos para realizarem a revisão da matéria, posso afirmar que, talvez devido aos bons resultados que a turma obteve nesta área, desde o teste de diagnóstico realizado na AI, esta foi a área que mais desvalorizei. A estratégia utilizada para a leção desta área, foi a elaboração de um documento de apoio, onde constava toda a matéria que iria ser avaliada no teste. Este documento era comum a todas as turmas do mesmo ano de escolaridade e redigido pelos professores do GEF. Eu e as minhas colegas estagiárias tivemos a oportunidade de elaborar estes documentos, relativos ao 8º ano de escolaridade, bem como os testes para a avaliação da área dos conhecimentos. Para além da entrega deste documento, uma semana antes da realização do teste, lecionava a matéria através do apoio de suporte digital, com algumas ilustrações, colocando questões aos alunos e solicitando exemplos práticos na tentativa de cativar os alunos. Posso afirmar que na primeira aula teórica lecionada, talvez devido a alguma inquietação, sempre que realizava questões aos alunos, a maioria das vezes não dava muito tempo para estes responderem, acabando por poucos alunos intervirem. Na aula de 2º Período, bem como na de 3º Período, tentei que a aula fosse mais fluida, e já pude contar com a adesão de mais alunos, explicando o que sabiam sobre a matéria, ocorrendo também mais questões, constatando por isso, que existiu um grande interesse dos alunos nestas aulas. Como já referi, a turma obteve sempre bons resultados nesta área, tendo existido apenas duas negativas no total de quatro testes (uma negativa no teste de diagnóstico e uma negativa no teste de 3º Período), considerando por isso que as estratégias adotadas foram positivas para a obtenção do sucesso dos alunos nesta área. Ainda assim, dado os resultados positivos obtidos no teste diagnóstico, permanece a dúvida se as estratégias utilizadas foram eficazes para a obtenção de bons resultados, ou se foram positivos devido ao bom aproveitamento que a turma já tinha. Considero por isso que, perante uma turma que eventualmente desvalorizasse a área dos

Conhecimentos, como o caso das turmas das minhas colegas estagiárias, talvez existisse a necessidade de adotar diferentes estratégias, como por exemplo, integrar a matéria a lecionar nos momentos de instrução das aulas dedicadas às duas outras áreas de extensão da EF, de forma a cativar os alunos e fornecendo-lhes exemplos práticos, para que a área dos Conhecimentos não fosse desvalorizada. Ainda assim, considero que esta estratégia poderia ter sido igualmente utilizada, pois talvez associando as outras áreas de extensão da EF, a retenção da matéria dada na área dos Conhecimentos, permanecesse no conhecimento pessoal dos alunos a longo prazo, e não apenas a curto prazo.

Relativamente à área da Aptidão Física, nos testes realizados durante a AI, 4 alunos encontravam-se fora da zona saudável (FZS). Desta forma, sendo condição nos PNEF os alunos encontrarem-se na zona saudável para alcançarem o sucesso à disciplina, seria necessário um investimento nesta área para que isso fosse possível para todos os alunos. A forma como planeei o treino da aptidão física na 2ª Etapa, foi apenas através de exercícios durante o aquecimento, em todas as aulas. À exceção das aulas no Ginásio, era planeado o treino da aptidão aeróbia, através da corrida. Nas aulas em que a turma se encontrava no Ginásio, o aquecimento tinha sempre como intenção o treino da força média, força superior e flexibilidade. Apesar de terem existido melhorias no final desta etapa, pois apenas dois alunos se encontravam FZN, durante a 3ª e 4ª Etapa, decidi incluir nas aulas lecionadas no Pavilhão, uma estação dedicada apenas ao treino da aptidão física. Esta estação para além do treino da aptidão física tinha também como objetivo, aumentar o empenho dos alunos durante este tipo de atividades. Desta forma, juntei várias faixas de músicas e num período de um minuto e meio, soava o som de uma buzina, que significava que os alunos tinham de trocar de exercício, pois a estação era constituída por vários exercícios, um deles dedicado ao treino da aptidão aeróbia, outro da força média e outro da força superior (a flexibilidade continuou a ser treinada apenas nas aulas de Ginásio). Tal estratégia mostrou-se realmente eficaz para o aumento do empenho dos alunos, bem como para a melhoria dos resultados nos testes de Aptidão Física da maioria dos alunos, ficando no final da 4ª Etapa, todos os alunos que realizaram os testes, aptos nesta área. Esta estratégia que utilizei na 3ª e 4ª Etapa é uma estratégia que pretendo utilizar no futuro como docente, pois para além de ter a vantagem de a maioria dos alunos se empenharem na realização dos exercícios devido à música e devido a ser apenas repetições durante um minuto e meio, é uma estação em que os alunos estão bastante autónomos, dando-me mais oportunidade de estar presente nas outras tarefas.

Este EP, contribuiu também para algo que considero importantíssimo para a minha formação, e que é também definido por Crum (2000), como necessária aos professores de EF: o desenvolvimento de competências reflexivas. O autor afirma que a disciplina de EF necessita de professores competentes para o seguinte:

1.compreender de forma crítica as mudanças na cultura do movimento (incluindo o desporto) e capazes de decidir até que ponto estas mudanças devem ser representadas no currículo da EF; 2. avaliar os currícula de EF e determinar os valores e objectivos do ensino da EF; 3. uma preocupação do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado; 4. transformar o conhecimento sobre desporto e movimento, competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e acções pedagógicas através da estruturação e modificação de situações de aprendizagem e através de instrução e FB; 5. analisar e avaliar a sua própria prática de ensino. (p.65).

Foi através dos balanços realizados a todos os níveis de planeamentos (Etapas e UE) bem como de outras atividades, que tive a necessidade de me tornar uma pessoa reflexiva. Também as autoscopias que realizava após a leção das minhas aulas, as fichas de observação concretizadas durante as aulas das minhas colegas estagiárias e as reuniões pós-aula contribuíram para o desenvolvimento dessa competência. Foram as reuniões pós-aula, que se efetivavam após todas as aulas desde o início do ano letivo até ao final, que contribuíram para o desenvolvimento de algumas competências reflexivas definidas por Crum (2000) como: a preocupação do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado; conseguir transformar o conhecimento sobre desporto e movimento em representações e ações pedagógicas; analisar e avaliar a minha própria prática de ensino. Durante estes momentos, as professoras orientadoras, perante reflexão das aulas, colocavam também questões, como: *Porque é que não correu bem? O que é que poderias ter feito? Qual era o objetivo? Como é que poderias mudar a tarefa para chegar a esse objetivo?*. Tais questões, juntamente com outras, tiveram um papel fundamental para o desenvolvimento destas competências reflexivas o que evidentemente, contribuiu também para a melhoria do meu desempenho nas atividades inerentes ao EP.

Relativamente à experiência de PTI definida pelo Guia de Estágio Pedagógico, esta consiste em experienciar durante uma semana, um horário de 22 horas. Nesta semana, para além do horário dedicado à turma do 8ºA, tanto das aulas de EF, como de Formação e de Direção de Turma, tive a oportunidade de lecionar mais quatro turmas de

anos de escolaridade distintos. O facto de podermos escolher as turmas foi algo positivo, pois podemos definir os nossos próprios critérios para a sua seleção, o que no meu caso foi experienciar a condução do ensino a turmas de todos os ciclos, onde os contextos são bastante diferentes entre si, bem como a escolha de turmas com professores titulares distintos. Este último critério deveu-se ao meu desejo de receber *FBs* de professores com diferentes ideologias e estratégias de ensino na disciplina de EF. Desta feita, consegui realizar um horário de PTI que respeitasse todos estes critérios, tendo sido as turmas que lectionei: o 5º D, o 6º G, o 10º Artes, o 12º D e a minha turma, o 8ºA. Uma das experiências que esta atividade me deu, foi a possibilidade de perceber o quão exaustivo é o horário completo de um PTI. Neste sentido penso que o EP peca, na medida em que esta oportunidade poderia ser dada aos professores em formação mais vezes, podendo ser uma opção realizar esta atividade em todos os períodos letivos, ou ser atribuída ao estagiário duas turmas, pois desta forma as dificuldades e a necessidade de gerir e superá-las seria acrescida. Quanto ao FB recebido pelos professores destas turmas, tal como eu esperava quando decidi como critério a escolha de variedade nos professores, para além de ter sido no geral positivo e construtivo, permitiu-me perceber ideologias e sugestões distintas, bem como a oportunidade de aprender novas estratégias e situações de aprendizagem. Constitui-se como exemplo a circunstância de um dos professores ser apologista do ensino massivo, tendo tido a oportunidade de experienciar esta forma de organização e tendo constatado, que facilita o controlo da turma, bem como a emissão de FB à distância, dado todos os alunos estarem a realizar a mesma matéria, obviamente que este tipo de ensino não possibilita a diferenciação do ensino, sendo só eficaz quando a turma é bastante homogénea, que não foi o caso. Outro professor transmitiu-me que é da opinião de que se devem evitar situações de aprendizagem em simultâneo, que necessitem de um constante acompanhamento do professor, o caso de colocar na matéria de Ginástica, uma estação onde os alunos realizavam competências no plinto e noutra estação, competências no minitrampolim. Esta opinião, foi algo que aceitei, mas que não concordo na totalidade, pois caso seja colocado um aluno a realizar a segurança na estação em que o professor não esteja presente, o risco apesar de não ser anulado, é diminuído. Algumas situações de aprendizagem sugeridas por alguns destes professores, nomeadamente nas matérias de Andebol e Futebol, foram por mim utilizadas na condução do ensino à turma do 8º A, essencialmente, exercícios de aquecimento.

Relativamente à atividade em concreto, constatei que a turma do 10º Artes, foi a que, em particular, trouxe mais benefícios à minha formação, nomeadamente na minha atitude como professora. O facto de ser uma turma que ao contrário do 8º A, não gostava

da disciplina de EF, grande parte dos alunos tinha uma motivação mínima para a prática, bem como um empenho bastante reduzido. Tal situação obrigou-me a adotar uma atitude bastante dinâmica para que estas características fossem contrariadas, o que considero que consegui, não só pela minha perceção, mas através do *FB* recebido pelo professor da turma. O facto de estes alunos terem mostrado inicialmente esta atitude e após o balanço final da aula terem-me solicitado continuar a realizar as tarefas propostas em aula, foi algo que segundo o professor da turma, ocorrera pela primeira vez. Esta situação, para além de me fazer perceber que talvez tenha conseguido realmente adotar uma atitude bastante dinâmica, conseguindo aumentar o empenho durante as tarefas da aula, trouxe-me uma enorme satisfação pessoal.

Outra experiência que tive a oportunidade de ter prendeu-se com a atividade em que os professores do GEF estão inseridos, referida no capítulo anterior, que consiste no apoio às escolas de 1º Ciclo. Nesta atividade, tanto eu como as minhas colegas de estágio tivemos a oportunidade de lecionar a disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora a duas turmas do 4º ano de escolaridade. Para além disso, tal como também já referi, tive também a oportunidade de intervir na lecionação destas duas turmas com uma periodicidade quinzenal, devido à participação no projeto desenvolvido pelo GEF. Ambas as experiências deram-me a oportunidade de, sobretudo, adquirir experiência, aprender situações de aprendizagem, estratégias de adaptações do espaço e do material e toda uma panóplia de pequenas situações que sei que me serão úteis como docente. Outra experiência em particular que a atividade de lecionação ao 1º Ciclo me deu, foi a necessidade de adaptação das situações propostas para quando no grupo de alunos existe um aluno com NEE. Apesar de na turma do 8º A existir um aluno com NEE, este não apresentava limitações a nível motor, não necessitando por isso de uma adequação nas tarefas. No caso deste aluno de 1º Ciclo a situação era diferente uma vez que o discente apresentava limitações cognitivas e motoras. Durante a minha lecionação à turma, nem sempre tive o cuidado de planear variantes de facilidade para todas as tarefas, pensando assim, neste aluno. O que remeteu para a necessidade de, numa das tarefas, este aluno ser ajudado pela professora orientadora Ana Cristina Carvalho. Tal situação fez com que ficasse realmente a perceber a necessidade de pensar antecipadamente nestas situações, quando existem alunos na turma com dificuldades motoras, é necessário planear, tendo em atenção as dificuldades do aluno, para que este não desmotive por falta de sucesso na tarefa.

## Área 2 – Inovação e Investigação

A área de Inovação e Investigação é definida pelo Guia de Estágio Pedagógico como uma área que deverá favorecer a formação do professor estagiário, no âmbito do desenvolvimento de competências inovadoras, que promovam a sua participação no contexto escolar como futuro professor. Desta forma, o Guia de Estágio Pedagógico define que para tal, o professor estagiário deverá proceder a uma investigação-ação reportada às necessidades da escola que integra o seu EP, que começa com a identificação de um problema da escola e finaliza com uma sessão de apresentação para a comunidade escolar, que detém todas as conclusões e soluções retiradas da investigação da problemática.

Para a identificação do problema, o NEFMH decidiu desde início que, se possível, este seria reportado à EBSC, ou seja a toda a comunidade escolar. Esta escolha foi algo que me agradou bastante, pois seria uma oportunidade para, de certa forma, sair do ambiente ao qual estava habituada, o GEF. Ao realizarmos uma intervenção a um nível mais abrangente, poderia ter a oportunidade de perceber as diferentes dinâmicas de outros membros da comunidade escolar que não os professores do GEF, pois até então, à exceção dos alunos e dos professores docentes da turma do 8º A, a interação com outros intervenientes da comunidade escolar era bastante reduzida.

Desta forma, para a identificação do problema a abordar nesta área, procedemos a uma breve conversa informal com o diretor da EBSC, que nos transmitiu, que era do seu agrado que interviéssemos num problema, que tem vindo a aumentar na EBSC e que era da sua preocupação: A indisciplina. Desta feita, o diretor partilhou com o NEFMH, que estes comportamentos de indisciplina eram registados na sua maioria, dentro da sala de aula e frequentemente, devido ao incumprimento de regras básicas de saber estar em contexto de aula, as quais a seu ver, seriam regras interpretadas, entre professores e alunos, de formas distintas quanto ao seu grau de gravidade. Assim, após retiradas as conclusões, que a intervenção seria no sentido de entender as diferentes perceções entre professores e alunos sobre a indisciplina, a definição da pergunta de partida para o projeto foi a seguinte: *Qual a perceção de professores e alunos relativamente à indisciplina em contexto de aula?* Cabe referir que, após a definição da pergunta de partida, todo o restante processo do estudo foi desenvolvido em cooperação entre o NEFMH e o NEULHT. O facto de a EBSC nos proporcionar um EP que nos permite elaborar esta área em cooperação com outro núcleo de estágio é bastante benéfico para a nossa formação como futuros profissionais, na medida em que o desenvolvimento da cooperação é algo bastante importante para um professor pois, em todas as disciplinas

ou departamentos, é essencial um trabalho em grupo eficaz com os pares, para que o processo ensino-aprendizagem seja adequado. Desta forma, este estudo proporcionou-nos essa oportunidade visto que a definição de objetivos a alcançar, e todo o processo que foi necessário para os alcançar, só foi possível através da comunicação e da cooperação entre os núcleos. Este aspeto revelou-se uma grande dificuldade, pois cada núcleo e cada professor estagiário tiveram a necessidade de, em função de todos os seus deveres, definir e colocar a partir de certo momento, esta área como uma prioridade. Esta parceria com o NEULHT permitiu-me também como futura profissional, conhecer e aprender a respeitar diferentes formas e ritmos de trabalho, fornecendo as minhas ideias, reconhecendo erros e respeitando opiniões de outros, algo que se desenvolveu, não só nesta área, como em todas as outras do EP. Tal também se verificou na cooperação e sentido de entreajuda que desenvolvi com o NEFMH, de forma a ultrapassarmos dificuldades comuns nomeadamente em problemas relacionados com a área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Também foi exemplo desta necessidade de cooperação a relação desenvolvida com os professores que me acompanharam de forma mais direta nas restantes áreas do meu EP, que serão referidos nos capítulos seguintes.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta foi realizada pelos dois núcleos, sendo direcionada para dois autores de partida, indicados pela professora orientadora Maria Martins: João Amado e João Lopes. Devido à grande quantidade de bibliografia encontrada sobre a temática o NEFMH foi orientado para que a abordagem do estudo fosse realizada em torno das temáticas Ecologia da aula e Gestão do Clima de sala de aula, os quais nos permitem conhecer a importância do ambiente de sala de aula, contexto este, onde assentou a problemática do estudo.

Para o desenvolvimento da investigação, os núcleos NEFMH e NEULHT, analisaram todas as ocorrências disciplinares registadas no GAD durante o primeiro período do ano letivo em vigor, referentes ao 5º e 6º ano de escolaridade, de modo a ser possível perceber, quais as tipologias de ocorrências registadas nestes anos de escolaridade. É importante referir que a escolha do 5º e 6º como anos de intervenção foi decidido, em primeiro lugar, pelo facto de o 6º ser o ano escolar onde se registaram maior número de ocorrências disciplinares e por, apesar de ser desejável que o estudo fosse reportado a todos os anos de escolaridade, em termos temporais, seria impraticável. Assim acabou por ficar decidido que nos iríamos cingir apenas ao 2º Ciclo de escolaridade.

O passo seguinte comprometeu-se com a análise das ocorrências disciplinares registadas no GAD, dentro da sala de aula, respeitantes apenas aos alunos de 5º e 6º ano de escolaridade. Desta forma, ambos os núcleos de estágio procederam à análise de todas as ocorrências registadas no 1º Período do presente ano letivo, em função das particularidades já mencionadas. Para efetuar esta análise, foi necessário ler cada ocorrência, registar em que tipologia de ocorrência definida pelo GAD cada uma se inseria, bem como retirar informação de que aluno e professor estavam envolvidos e que ação ou comportamento desencadeou a razão pela qual o aluno foi alvo de uma ocorrência disciplinar. Tais dados serviram para, posteriormente, desenvolvermos uma nova categorização da tipologia das ocorrências registadas, acabando por concluir que as que surgiam com mais frequência se inseriam nas seguintes categorias por nós produzidas: *interação verbal descontextualizada do conteúdo da aula; agressão verbal ao colega; agressão física ao colega; reação adversa à chamada de atenção do professor.*

Apesar de nunca antes ter realizado algo idêntico, o processo de categorização das ocorrências disciplinares, mostrou-se bastante interessante, no sentido em que nos permitiu colocar, na maioria das vezes, no papel do professor que leciona em contexto de sala de aula, dado a EF ser uma disciplina com um contexto distinto. O facto de a disciplina de EF ser lecionada num contexto distinto das restantes disciplinas e ter características completamente diferentes das outras, onde os alunos estão sempre em movimento e onde é necessário cooperar com o colega existindo por isso durante as tarefas muitas interações verbais, tem de certa forma, a vantagem de não existirem alguns comportamentos, como levantar sem pedir autorização ou falar com o colega, que dão origem a registos de ocorrências disciplinares. Tais observações fizeram-me também pensar que a disciplina de EF tem o privilégio de não ser lecionada sempre da mesma forma e de existir um leque de atividades e formas de abordar um conteúdo bastante amplo, que de certa forma tornam a disciplina de EF menos rotineira. Talvez se nas restantes disciplinas fossem utilizadas diferentes metodologias de forma mais frequente, evitando assim que os alunos entrassem numa rotina, os comportamentos de indisciplina diminuíssem.

Também passei a ser da opinião, que a existência de um gabinete com as características do GAD parece por vezes ser a solução mais rápida para a resolução de um problema de indisciplina, dado que o aluno é enviado para o GAD com uma tarefa e deixa assim rapidamente de comprometer o bom funcionamento de uma aula, contudo, talvez este não seja a solução mais ajustada para o aluno. O facto de verificar que na maioria das turmas, as ocorrências eram feitas quase sempre relativamente aos mesmos



alunos, fiquei a ser da opinião que, o facto de o professor saber que aquele aluno tem normalmente comportamentos que prejudicam o bom funcionamento da aula, ao invés de tentar prevenir que tal aconteça, quando surge um comportamento fora da tarefa, o registo de ocorrência e o envio do aluno para o GAD, pode parecer a solução mais fácil no momento. Tal situação, talvez não seja a mais adequada, pois o professor enviando o aluno para o GAD, não estará a tentar ultrapassar os problemas de indisciplina, acabando por remediar este tipo de comportamentos, ao invés de conseguir soluções que promovem a disciplina para que o processo de ensino-aprendizagem para estes alunos não seja também comprometido.

Onofre (1995) confirma essa mesma tendência da seguinte forma:

Para além do estabelecimento das regras de funcionamento na sala, e para que a prevenção da disciplina possa ser eficaz, o professor deverá motivar a utilização do comportamento apropriado através de interações positivas nesse sentido. Muitas vezes, a tendência dos professores é para reagir apenas quando se manifesta um comportamento inapropriado. Contudo, a prevenção da disciplina implica que se reconheça a capacidade do aluno assumir as regras de conduta combinadas. (p.90)

Realizada a nova categorização, os núcleos chegaram a acordo que, para o desenvolvimento do estudo, sendo o principal objetivo perceber qual a diferença de percepções entre professores e alunos sobre a indisciplina, a escolha do instrumento de recolha de dados, inseria-se na necessidade de obter respostas que nos fizessem perceber qual a opinião e posição dos inquiridos sobre a temática, optando assim pela escolha da entrevista semiestruturada. A escolha deste tipo de entrevista iria permitir-nos compreender, através da alusão a acontecimentos relacionados com o tema, qual a percepção dos entrevistados. Para que o estudo fosse desenvolvido não só em torno da percepção que professores e alunos têm sobre as razões que levam à ocorrência destes tipos de comportamentos elegemos dois grandes focos para a construção do guião da entrevista, as razões que levam a estes tipos de comportamentos e as estratégias que poderão evitar o acontecimento dos mesmos. Tal foi realizado para que o estudo se desenvolvesse não só na percepção das causas, mas também na percepção do que poderia evitar estas causas. Esta opção foi tomada para que a investigação pudesse ser um contributo para a comunidade escolar. Isto é, as conclusões do estudo acabariam por ficar um pouco aquém do desejado, se a informação transmitida fosse apenas sobre a

percepção dos dois grupos sobre a indisciplina, desta forma os núcleos concordaram que a opinião de como este problema poderia ser evitado, é que realmente importava para um contributo da nossa parte na superação do mesmo. Assim, com base nestes dois focos e nas tipologias com mais frequência de registo de ocorrências disciplinares analisadas no GAD, os núcleos construíram um guião para professores e outro para alunos, com questões similares, diferindo apenas na forma do discurso com a intenção de melhor compreensão possível por parte dos grupos inquiridos (anexo 5). Após a construção de cada guião de entrevista os núcleos de estágio da FMH e da ULHT acordaram que cada um ficaria responsável pela realização das entrevistas a professores e alunos de cada ano selecionado, sendo que o NEFMH entrevistou professores e alunos do 6º ano de escolaridade e o NEULHT do 5º ano de escolaridade. Desta forma, ficou acordado que fossem entrevistados dois professores e dois alunos, sendo que um professor tinha registado uma ou mais ocorrências disciplinares e o outro nenhuma e os alunos com a mesma lógica de pensamento, um com registo de ocorrência e outro sem esse registo. Esta distinção tinha a intenção de aprofundar a investigação nesse sentido, percebendo se existiam diferença quanto à noção de indisciplina, entre os professores que mais e menos ocorrências registavam, tal como os alunos. Devido à demora durante o processo de tratamento das entrevistas, esta acabou por não evoluir nesse sentido. Desta feita, a intenção inicial seria que a amostra fosse de 64, no entanto, devido à falta de disponibilidade de alguns professores, a amostra ficou reduzida a 53, 11 professores e 12 alunos de 5º ano e 14 professores e 16 alunos de 6º ano. Posso afirmar que o facto de o instrumento utilizado ter sido a entrevista, foi também uma mais-valia para a minha formação, pois deu-me a oportunidade de comunicar com professores de diferentes disciplinas, os quais nunca tinha tido contacto anterior. Esta experiência deu-me assim a oportunidade de reviver situações que estes professores experienciaram. Estas experiências comigo partilhadas permitiram-me conhecer diferentes métodos de trabalho, relacionados essencialmente com a promoção de um clima de aula positivo, bem como diferentes estratégias para lidar com eventuais comportamentos fora da tarefa. Alguns destes métodos pude adotar na condução das aulas do 8ºA, permitindo-me também ter a iniciativa de as transmitir à DT para a resolução de questões de indisciplina que por vezes sucediam com alguns alunos da turma. Todas estas experiências por mim vivenciadas podem também ser uma mais-valia no meu futuro como docente ou até eventualmente DT, pois poderá existir a necessidade de aplicar ou sugerir algumas das estratégias como forma de resolução ou prevenção de problemas de indisciplina.

Relativamente ao tratamento das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo.

As principais conclusões retiradas desta análise foram que professores e alunos culpabilizam os *alunos*, da responsabilidade da ocorrência de comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula. Foi ainda possível perceber que os professores colocam também como responsáveis por estes tipos de comportamentos, a *Família/Sociedade* enquanto os alunos, indicam os *Professores*, como responsáveis pela existência da indisciplina. Quanto às estratégias solicitadas para evitar comportamentos de indisciplina, ambos os grupos inquiridos, consideraram que os agentes que devem atuar para a promoção da disciplina são os *Professores*. Os professores revelaram ser também da opinião, que para além dos *Professores* são também os *Órgãos Escolares* (direção, conselho geral), que devem atuar para a promoção da disciplina. Por fim os alunos colocam também a *Família/Sociedade*, como os agentes que devem ser os promotores de disciplina. Esta última conclusão foi das que me despertou mais interesse, quando comparada com o facto de os professores terem mencionado a família ou a sociedade como responsáveis pela ocorrência deste tipo de comportamentos. Isto é, os professores culpabilizam este agente pela ocorrência da indisciplina e os alunos, apesar de não culpabilizarem, são da opinião que deve partir da família/sociedade, a atuação para que estes comportamentos não existam. O que pude concluir foi que, apesar de terem sido referidos em panoramas distintos, ambos os grupos de estudo parecem dar uma grande importância à família/sociedade no que à temática da indisciplina diz respeito. Desta forma, considero que teria sido bastante interessante e gratificante, alargar a assistência da sessão também aos EE, e, em futuros estudos, incluir também na amostra os mesmos, devido à frequência com que estes foram mencionados nas respostas à nossa investigação.

Quanto à sessão de apresentação do estudo, esta realizou-se no dia 7 de maio, no auditório da EBSC, contando com a presença de 21 pessoas. Na apresentação da sessão foi exposto, para além de todo o processo que já foi referido, a contextualização da temática, metodologia, discussão dos resultados e conclusões, bem como a dinamização de um debate com os participantes, com a intenção de exposição de estratégias de promoção de disciplina. Todo o processo de organização da sessão começou com a divulgação da mesma, onde constava a apresentação dos objetivos e a organização da sessão. Para tal foi colocado na sala dos professores e em corredores da escola o anúncio da sua realização, tendo o mesmo seguido através de correio eletrónico para outros núcleos de estágio. O diretor da escola foi convidado pessoalmente. Foi possível constatar, devido ao *FB* recebido posteriormente, que a divulgação deveria ter sido realizada pessoalmente aos professores da escola, pois muitos deles devido à

agitação associada à rotina de um professor não visualizaram a divulgação exposta. Posso afirmar, com base nas respostas aos questionários de avaliação da sessão preenchidos pelos participantes que, quanto à clareza da comunicação da informação, correu de forma positiva, mas aponto como aspeto a melhorar, o curto tempo que foi dado ao debate, no qual foi responsável pela condução um dos colegas estagiários do NEULHT, e que talvez por algum nervosismo, acelerou de certa forma a exposição das ideias dos professores. Tal não teria acontecido se também o NEFMH tivesse assumido um papel ativo no debate, para que se pudesse desenvolver uma discussão mais alargada de todas as estratégias que alguns professores transmitiram, sendo uma mais-valia tanto para nós como estagiários que, como professores em formação, deveremos estar sempre recetivos a novas ideias e estratégias, tal como para todos os professores que assistiram à sessão, que também se deparam certamente com incertezas da forma como atuar, para promover a disciplina e consequentemente, aumentar a eficácia do seu processo de ensino-aprendizagem.

A própria sessão de apresentação considero também um ganho pessoal. O facto de os professores terem demonstrado tanta recetividade a esta nossa intervenção, indo assistir à sessão de apresentação, mesmo alguns que não participaram no estudo, deu-me uma grande satisfação. Sendo nós professores ainda em formação, o facto de outros professores com mais experiência demonstrarem interesse na nossa investigação, demonstrou que esta foi uma intervenção pertinente e de interesse para toda a comunidade escolar. Tal demonstrou ainda, que talvez o receio que tinha relativamente à ausência de adesão a propostas inovadoras num contexto novo para mim, fosse em vão, desbloqueando de certa forma, esta incerteza quanto à recetividade que os agentes desta comunidade têm quanto à sugestão e intervenção de novas ideias.

Para além de toda a importância que já referi que este processo de formação me trouxe, relativamente às relações e colaboração interpessoal entre outro núcleo de estágio e todos os professores incluídos no estudo, esta investigação foi de grande valor para a minha formação. Foi também através das entrevistas realizadas aos alunos bem como das conclusões retiradas, que foi possível perceber, a opinião que estes têm em relação à atitude do professor para com os alunos e aos aspetos a que dão importância, relacionadas com a gestão da aula e com a forma como a matéria é transmitida, tal como a importância que dão, à afetividade que o professor tem para com eles, o que, como já expliquei, me permitiu nas outras áreas do EP, tê-las em atenção.

Por fim, o facto de nunca antes ter realizado um estudo desta dimensão, bem como nunca antes ter realizado todos os processos necessários à sua consecução,

fizeram com que este estudo me permitisse desenvolver competências na área da investigação e ter o gosto de partilhá-la com a comunidade onde se insere a profissão para a qual me formo.

### **Área 3 – Participação na Escola**

A área de Participação na Escola é definida pelo Guia de Estágio Pedagógico, com dois âmbitos de intervenção, o primeiro diz respeito à conceção e dinamização de atividades de DE ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático, no caso do meu EP cingiu-se à coadjuvação do Núcleo de Desporto Escolar de Voleibol no escalão Juvenil (NDEVJ). O segundo diz respeito à conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola, que correspondeu à organização do Torneio do Jogo do Mata e do Torneio Interno de Voleibol.

Relativamente ao NDEVJ, coadjuvei o professor A durante todo o ano letivo e em todas as atividades inerentes ao núcleo. A escolha do NDEVJ prendeu-se com o facto de ser uma faixa etária mais elevada, alunos do ensino secundário. Tendo uma turma de 3º Ciclo e tendo também a oportunidade de lecionar a alunos mais novos na intervenção ao 1º Ciclo, o objetivo seria ter a oportunidade de intervir também com alunos do ensino secundário.

A primeira preocupação do NDEVJ prendeu-se com a sua divulgação, bem como com o estabelecimento de um horário favorável aos alunos, isto é conseguir escolher dois dias em que fosse possível contar com a presença do maior número de alunos durante os treinos. Desta forma, e a pedido do professor, durante a primeira semana de aulas, fiquei responsável por, no final das aulas de EF das turmas do 11º A e 11º B ir falar pessoalmente com os alunos que no ano transato tinham frequentado o núcleo de DE de voleibol do escalão iniciados, bem como divulgar aos restantes alunos, a existência do novo NDEVJ. O professor responsável realizou igual tarefa com os seus alunos das turmas de leção de EF do ensino secundário. Para que a decisão do estabelecimento de horários fosse tomada corretamente, como forma de teste, durante uma semana, os treinos foram realizados todos os dias, com exceção da quarta-feira, por já existirem três núcleos de DE em atividade nesse dia. Foi então possível, através de uma pequena conversa informal, perceber quais os dias favoráveis aos alunos, para que os treinos contassem com o maior número de presenças e estabelecer um horário definitivo para o núcleo (segunda-feira das 13h45 às 14h30 e sexta-feira das 14h15 às 15h45).

Com o estabelecimento de um horário definitivo, elaborei e afixei cartazes para a divulgação do NDEVJ, no entanto, pude verificar que a divulgação pessoal entre professores e alunos, bem como de aluno para aluno foi bastante mais eficaz que a colocação de cartazes pela escola. O núcleo passou a ter mais adesão, apenas na terceira semana, quando eu e o professor responsável voltámos a insistir junto dos alunos, que experimentassem frequentar os treinos e que levassem um ou mais colegas.

Cabe referir, que o NDEVJ era um núcleo feminino, mas que dava a oportunidade de alunos de ambos os géneros se inscreverem, isto é, a equipa em competição era feminina mas os treinos eram dirigidos a todos os alunos do escalão Juvenil (1997 e 1998). Esta particularidade foi uma mais-valia para o núcleo, em primeiro lugar, por aumentar o número de alunos por treino, dando a oportunidade de realizar sempre situação de jogo 6x6, situação esta jogada nos torneios pela equipa. Em segundo lugar, o facto de a maioria dos alunos rapazes que frequentavam os treinos serem bastante aptos e mais aptos que a maioria das alunas fazia com que o empenho e a motivação destas últimas aumentassem durante os treinos. Também a confiança com que as alunas iam para os jogos era acrescida, pois no treino antes de cada torneio, a equipa jogava sempre contra uma equipa de rapazes.

O Programa do Desporto Escolar (2013-2017) frisa como valores o seguinte:

A atividade desportiva desenvolvida, ao nível do Desporto Escolar põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: i. Responsabilidade; ii. Espírito de equipa; iii. Disciplina; iv. Tolerância; v. Perseverança; vi. Humanismo; vii. Verdade; viii. Respeito; ix. Solidariedade; x. Dedicação; xi. Coragem (p.8).

A maioria destes valores, nomeadamente o espírito de equipa, o humanismo, o respeito e a solidariedade, foram transmitidos aos alunos, e reforçados constantemente desde o início dos treinos do núcleo. Existia a preocupação de transmitir aos alunos, que a principal preocupação, dado a equipa ser nova, não seria apenas ganhar os jogos, mas sim desenvolver os valores já referidos anteriormente. Posso afirmar que as restantes competências foram alcançadas, tanto nos treinos e essencialmente nos torneios que a equipa realizou. Sempre que alguma aluna tinha um comportamento pouco adequado e contra estes valores, como foi exemplo, protestarem por determinada colega jogar pior

que ela e estar na equipa titular para o torneio, ou protestar com uma colega por ter falhado determinado gesto técnico, eu e o professor responsável, tínhamos sempre o cuidado de recordar que o objetivo do núcleo era criar e aumentar os valores morais acima referidos e que só depois disso, a preocupação seriam os resultados. Estas atuações deram resultados logo após o primeiro torneio que a equipa realizou e pude constatar que todas as alunas demonstraram possuir todos os valores que o NDEVJ considerava importantes e outros que, apesar de não ser objetivo, como a coragem, foram também alcançados, como já referi, muito através das situações de jogo que a equipa realizava contra os rapazes inscritos no núcleo, bem como durante os torneios realizados, pois existia sempre o cuidado de dar confiança às alunas, e certificar que todas elas jogavam durante estes torneios.

Relativamente ao planeamento e à condução dos treinos, fiquei responsável por toda a atividade inerente aos treinos de segunda-feira. Os treinos de sexta-feira eram planeados pelo professor responsável do NDEVJ e conduzidos em conjunto comigo, contudo alguns exercícios eram por mim sugeridos durante os treinos destes dias. O facto de ter tido logo esta autonomia num núcleo de DE, foi algo bastante importante para a minha formação, pois permitiu-me desde cedo, sentir todas as dificuldades e necessidades que um professor tem, ao estar responsável por um núcleo de DE. Apesar de discutir o planeamento destes treinos, antes de cada sessão, com o professor, tive a oportunidade de me deparar com as dificuldades sozinha durante a condução dos treinos e ter por isso a necessidade de, durante as sessões, à semelhança do que acontecia durante a condução das aulas à turma do 8º A, adequar as situações de aprendizagem bem como outras questões de organização ou gestão dos treinos, que pudessem não estar a resultar, para que o treino e a evolução dos alunos não fosse comprometida. Através do estudo autónomo, da conversa com colegas e também com um professor do GEF com experiência na modalidade de Voleibol, optei pela estratégia de elaborar um portfólio, que serviu também para planear os treinos de segunda-feira, com várias situações de aprendizagem, adequadas às necessidades do núcleo. Estas necessidades foram discutidas com o professor responsável antes do início dos treinos, por este já conhecer a maioria dos alunos e, concluímos que o primeiro objetivo seria melhorar os gestos técnicos do serviço, bem como da receção ao serviço. Com estes objetivos em mente, os primeiros exercícios foram planeados em função da sua melhoria e aplicados com bastante frequência durante os treinos de segunda-feira, durante o 1º Período, e no final de cada treino, colocar sempre os alunos em situação de jogo.

A primeira dificuldade sentida com o NDEVJ foi relativamente ao fornecimento de *FB*. Tal como referi ter sido uma dificuldade na condução das aulas à turma do 8º A, também na condução dos treinos voltou-se a verificar. O facto de os alunos terem idades bastante aproximadas da minha, deixou-me pouco à vontade para lhes fornecer *FB*, bem como a dificuldade de me ver como professor/treinadora perante estes alunos. Procurei ultrapassá-la essencialmente através da autonomia que tinha nos treinos de segunda-feira pois, em primeiro lugar, desde logo, tive de ficar ciente que esta dificuldade tinha de ser rapidamente ultrapassada para não prejudicar os alunos e em segundo lugar, por estes treinos terem criado um clima aluno-professor bastante positivo, o que começou a deixar-me bastante à vontade para fornecer *FB*. O facto de ter tido a oportunidade de conduzir os treinos a alunos do ensino secundário, para além de ser uma mais-valia para o meu futuro, pois posso vir a lecionar a turmas desta faixa etária, demonstrou-se ainda como uma mais-valia durante a atividade de PTI, onde estes constrangimentos perante turmas de secundário já não foram sentidos, experiência esta que será melhor refletida no ponto respeitante à Relação entre áreas.

Durante o 2º Período, o NDEVJ deparou-se com um novo desafio: a falta de motivação dos alunos durante os treinos, bem como durante os torneios. Desta forma, foi crucial, um investimento no sentido de estimular uma atitude mais ativa nos alunos. Para tal, para além do apelo junta das alunas, para a necessidade de demonstrarem uma atitude mais ativa durante os treinos, tive a necessidade de voltar a proceder ao estudo autónomo da modalidade. Este estudo teve como objetivo, encontrar exercícios a aplicar durante as sessões, bastante dinâmicos, que estimulassem a tomada de decisão e velocidade de reação, para que fosse estimulada uma atitude mais dinâmica por parte das alunas. Esta estratégia começou a revelar-se adequada e evidenciou-se em algumas alunas durante os treinos, mas essencialmente durante os torneios, talvez devido à motivação que as competições causam, bem como ao desejo de alcançar bons resultados. Outra estratégia que durante os treinos de sexta-feira se revelou positiva para o aumento de uma atitude mais dinâmica por parte das alunas, foi no final das sessões, realizar um “torneio interno” contra os rapazes do núcleo e contra a equipa de iniciadas que tinham um nível bastante idêntico e que treinava em simultâneo com o NDEVJ.

Esta participação no DE trouxe bastantes vantagens para a minha formação pessoal e profissional bem como no decorrer do EP, no que ao *transfer* para outras atividades diz respeito. Tive a oportunidade de experienciar e perceber, através da organização do torneio que teve lugar na EBSC, preocupações a nível da montagem de material, da organização dos árbitros e questões logísticas relativas aos boletins de jogos



e ao quadro competitivo, que me foram úteis na organização do Torneio Interno de Voleibol. Permitiu-me perceber, através do planeamento e condução dos treinos, o funcionamento de um núcleo de DE, bem como aumentar o meu conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo sobre a matéria de Voleibol. Foi possível também criar um vasto reportório de situações de aprendizagem e melhorar a adequação do *FB* para cada situação. As situações de aprendizagem, para além de terem sido aplicadas com a turma do 8º A enquanto decorria o EP, aumentou o meu conhecimento pedagógico do conteúdo sobre a matéria permitindo-me aplicar situações de aprendizagem pertinentes e que evidentemente se tornaram numa mais-valia para mim como docente.

Considero que em conjunto com o professor responsável pelo núcleo, o NDEVJ contribuiu para o desenvolvimento e alcance, da missão traçada pelo Programa do Desporto Escolar (2013-2017) de: “Proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (p.8). Da mesma forma contribuiu para o desenvolvimento de valores, já anteriormente referidos, e para o alcance de outros objetivos presentes no mesmo programa: “Reforçar a componente de atividade interna; Aumentar o número de praticantes na atividade interna e externa; Aumentar a taxa de praticantes de feminização dos praticantes; Aumentar o número de praticantes no ensino secundário” (p.9). Estes objetivos foram alcançados devido não só às características do núcleo (escalão juvenil feminino), mas também devido à persistência que se fez no início do ano letivo para que a adesão ao núcleo fosse grande. O objetivo de melhorar o desempenho desportivo dos alunos foi algo que foi possível constatar desde o início do ano letivo até ao final, foi possível observar-se uma evolução bastante acentuada em grande parte dos alunos, tendo a maioria começado com bastantes dificuldades no serviço e na receção e tendo terminado grande parte, a executar um correto serviço por cima, bem como a receber um serviço com êxito. Também em termos táticos as alunas da equipa ficaram a perceber como jogar com permutas e qual o seu objetivo.

Outro ponto positivo foi o alcance de uma das expectativas presentes no Programa do Desporto Escolar (2013-2017): “Promover cada uma das modalidades para, no futuro, aumentar o número de praticantes federados” (p.7), dado algumas alunas terem sido convidadas/contactadas por treinadores de clubes federados, durante os torneios do núcleo, para treinar nestes clubes.

Relativamente ao segundo âmbito de intervenção definido pelo Guia de Estágio Pedagógico para a área de Participação na Escola, este diz respeito à conceção,

implementação e avaliação de uma ação adaptada às características e às necessidades da escola. No caso do meu EP, este esteve relacionado com planeamento, conceção e avaliação de dois torneios realizados na EBSC, o Torneio do Jogo do Mata e o Torneio Interno de Voleibol.

Ambos os torneios, sendo desportivos e no seio escolar, partilharam de características e preocupações semelhantes, por exemplo, relativamente ao espaço, a questões logísticas como a elaboração do quadro competitivo, dos boletins de jogo, bem como a preparação dos árbitros para a atividade. O facto de o Torneio do Jogo do Mata ter sido realizado antes do Torneio Interno de Voleibol, e do primeiro ser apenas para os alunos de 4º e 5º ano de escolaridade do AEC, permitiu ao NEFMH aperceber-se de alguns cuidados a ter para a concretização de uma atividade semelhante, mas com um maior número de participantes (com alunos do 5º ao 12º ano), ou seja, à partida, com dificuldades e preocupações acrescidas, como exemplo, maior número de campos, mais quadros competitivos, mais árbitros. Ambos os torneios proporcionaram experiências e aquisição de competências que nunca antes tinha tido a oportunidade de vivenciar e que passarei a explicitar mais adiante. Apesar de, durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ter sido elaborado um projeto idêntico aos que foi necessário realizar para a concretização destes dois torneios, a implementação do mesmo, é algo pelo qual nunca antes tinha passado, sendo portanto na altura, do meu desconhecimento, o que é que toda a sua conceção e implementação exigiam.

Durante a fase de preparação existiu a necessidade de proceder a contactos com a direção da escola, com os alunos do curso profissional de Apoio à Gestão Desportiva que ficaram responsáveis pela arbitragem dos dois torneios, bem como com os alunos do curso profissional de Turismo responsáveis pela receção das equipas. Os dois grupos de colaboradores requereram uma formação pela qual as professoras estagiárias ficaram responsáveis. Era imprescindível que todos estivessem a par dos objetivos dos torneios, o que me permitiu perceber a importância da articulação entre os colaboradores durante esta fase. Esta articulação tem uma grande importância para que a fase de desenvolvimento decorra de forma positiva. Outras preocupações como a montagem e os cuidados a ter com o material e o espaço (onde é que as equipas iam ficar no tempo de espera entre os jogos), a elaboração dos quadros competitivos e dos boletins de jogo, foram novas experiências, que permitiram que adquirisse uma capacidade de organização e dinamização que antes não possuía.

Durante o decorrer da atividade, apercebi-me da capacidade necessária no que concerne à rapidez da recolha dos boletins de jogo e à atualização dos quadros competitivos, que é fundamental para que os torneios decorram e se evitem demasiados momentos de espera. Dado os participantes serem na sua maioria crianças, que têm uma atitude naturalmente impaciente perante este tipo de atividades, evitar a existência de tempos de espera, tinha uma importância acrescida. Também me apercebi que a necessidade de adaptação de imprevistos é fundamental (como a falta de presença de várias equipas que implica alterações no quadro competitivo) para que a atividade não seja interrompida nem o seu bom funcionamento comprometido. A elaboração de pormenores pensados atempadamente, nomeadamente no Torneio Interno de Voleibol, como por exemplo a organização e articulação dos árbitros de mesa para que os boletins fossem rapidamente entregues por estes e para que a colocação dos dados no quadro competitivo fosse realizada rapidamente, revelou-se também importante para o bom funcionamento da atividade. O facto de termos passado por algumas dificuldades no Torneio do Jogo do Mata, permitiu-nos pensar neste tipo de questões que facilitaram a gestão e o bom funcionamento entre os intervenientes e os colaboradores destas atividades no segundo torneio (como são também exemplos, a colocação de uma mesa de receção às equipas para que as equipas que não estivessem em jogo não ocupassem o espaço dos campos, a exposição do horário das equipas de arbitragem e respetivos campos que iriam arbitrar, dar conhecimento aos funcionários de como iria funcionar as atividades). Estas são competências que só são adquiridas, depois de serem ultrapassadas reais dificuldades que surgem no decorrer da atividade.

Para além das competências pessoais adquiridas no que diz respeito à conceção de uma atividade desportiva, através destas duas atividades, foi possível ir ao encontro de alguns objetivos definidos no Projeto Educativo (2012-2015): “Implementação de atividades extracurriculares e de complemento curricular” (p.15)

Devido à formação dada aos alunos que iriam desempenhar o papel de árbitros durante os torneios, o objetivo de “Promover ações internas de formação” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2012-2015, p.37) foi também conseguido.

#### **Área 4 – Relação com a Comunidade**

Uma das principais competências inerentes à área da Relação com a Comunidade referidas no Guia de Estágio Pedagógico insere-se na identificação, apreciação crítica e intervenção ativa nas atividades inerentes à direção de turma e do CT.

Neste sentido, este acompanhamento foi realizado à turma do 8º A, e posso desde já afirmar que esta se revelou como uma área do EP, que considero bastante benéfica para a formação pessoal e profissional de um professor estagiário. Esta área deu-me a oportunidade de me colocar num papel particular, dado que nunca tinha experienciado nada idêntico, ao contrário das restantes áreas do EP. Na área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, tive a oportunidade de, durante a minha formação no 1º Ciclo do ensino superior, bem como no primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, analisar planos de Etapa, planos de UE e Protocolos de AI, bem como realizar planos de aula e conduzir mais do que uma aula, ainda que aos meus colegas de turma. Relativamente à área de Investigação e Inovação Pedagógica, tive também a oportunidade de, ainda que em dimensões menores, realizar documentos/trabalhos de pesquisa e investigação, bem como proceder à sua apresentação, que posso considerar semelhante à experiência realizada durante a sessão de apresentação da área 2 do EP. Por último a área referente à Participação na Escola, apesar de a organização das atividades dos torneios internos, ter sido uma nova experiência, a experiência de treino, no caso das atividades inerentes ao DE, já existia. A área da Relação com a Comunidade foi, assim, uma experiência totalmente nova para mim e sem a possibilidade de realizar qualquer *transfer* de outras experiências idênticas.

Sendo, como referi anteriormente, uma área de atuação totalmente nova para mim, o auxílio e o acompanhamento constante que fiz à professora responsável pela direção de turma do 8º A, foi uma mais-valia desde cedo, começando por perceber quais as funções de um professor com este cargo. Marques (2002), refere o seguinte:

O diretor de turma não pode esquecer-se do seu papel de tutor, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena uma equipa pedagógica, que aproxima todos os membros da equipa educativa, que estimula a concepção e a realização de projectos, que centraliza e distribui toda a informação disponível e que monitoriza a realização das actividades que os projectos exigem (p.15).

No sentido de conhecer bem os alunos, como Marques (2002) menciona, uma das primeiras tarefas que executei com a DT, foi a aplicação de questionários aos alunos, sobre áreas de interesse, *hobbies*, disciplinas preferidas e com mais dificuldades, profissão da mãe e do pai, entre outras questões. Este é um questionário a que todos os

DT da EBSC têm acesso, facilitando de certa forma, iniciar a tarefa de conhecer melhor os alunos da direção de turma de cada DT. Foi igualmente realizada a aplicação dos testes sociométricos (anexo 6) elaborados pelo NEFMH, que permitiram completar o estudo de turma, estudo este que é também uma das ações necessárias, definidas pelo Guia de Estágio Pedagógico para esta área. A aplicação dos testes sociométricos surge de uma forma bastante pertinente e que é uma ajuda, essencialmente para um DT novo, começar a conhecer os alunos. Tal processo é referido por Marques (2002) como de uma elevada importância para o papel do DT, o autor defende que é necessário que o DT conheça os seus alunos, para os poder ajudar no processo de aprendizagem. Esta tarefa, para além de me permitir conhecer os alunos, permitiu-me também, no início do ano letivo basear-me em alguns resultados dos testes sociométricos para a escolha dos grupos na aula de EF.

Durante todo o ano letivo, acompanhei a DT, durante o horário atribuído à direção de turma do 8º A, horário esse onde as principais tarefas começaram por ser a marcação de faltas no programa informático *Inovar*, bem como a leitura e resposta a questões levantadas pelos EE via *email*. Foi durante o mesmo que foram preparadas todas as reuniões de CT e de EE assim como as respetivas atas. Esta preparação consistia no preenchimento prévio de algumas informações já conhecidas para após a reunião, a conclusão da ata ser mais facilitada.

Para além de conversas informais que tive a oportunidade de presenciar entre professores e a DT, apercebi-me que era também nestas reuniões que se estabelecia o contacto entre os professores da turma e o DT, sobre questões que poderiam eventualmente ser necessárias transmitir ou tratar com alunos ou EE.

Relativamente à minha participação nas reuniões de CT, na reunião intercalar de 1º período, esta foi bastante mais interventiva em relação às dos restantes períodos, devido à apresentação em formato *powerpoint* que realizei sobre o estudo de turma efetuado. Posso constatar que esta apresentação suscitou interesse por parte dos professores, revelando-se estes bastante atentos à informação por mim transmitida, procedendo à anotação de informações bem como ao questionamento ou comentário de resultados apresentados. Nesta reunião esteve também presente a representante dos alunos, a delegada de turma. A presença de um representante dos alunos durante parte das reuniões de CT é algo bastante positivo, no sentido em que é dada uma oportunidade aos alunos de exporem eventuais insatisfações sobre variadas questões. Esta oportunidade dada aos alunos, para além de permitir a resolução de problemas que possam existir dentro da turma, facilita a comunicação entre professores e alunos, que é

algo que o DT deve garantir, tal como Marques (2002) refere da seguinte forma: “O director de turma é o professor que acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais” (p.15). Estiveram também presentes os representantes dos EE, sendo que estes, tal como a delegada de turma estiveram apenas presentes em parte da reunião. Esta presença vem reforçar o referido anteriormente, aumentando a comunicação entre EE, professores e alunos, onde neste caso tiveram a oportunidade de expor questões associadas às condições existentes no refeitório da escola, mas que poderia ser utilizada para diversas intervenções de apreciação ao trabalho realizado com a turma. Quanto aos momentos em que interagi com professores acerca das classificações, sobre o comportamento ou casos de alunos com níveis inferiores a três, esta intervenção só se tornou um pouco mais evidente na reunião de 3º período, onde já tinha estabelecido uma relação interpessoal com a maioria dos professores da turma. Um dos motivos para esta atitude passiva, relacionava-se com o facto de estas questões serem transmitidas à DT semanalmente, durante o meu acompanhamento às atividades realizadas no horário de direção de turma. Evidentemente que esta participação durante as reuniões de DT terá de ser no futuro mais ativa, pois serei a professora titular da disciplina de EF e apenas eu poderei fornecer informações dos alunos ao CT sobre a disciplina que leciono.

Apesar de a turma ter um aproveitamento geral considerado bom, tive a oportunidade de assistir também nesta reunião, à discussão sobre qual a melhor solução a adotar com o aluno com NEE, devido à obtenção de mais de três níveis inferiores a três no final do ano letivo e ao facto de ter muitas dificuldades em acompanhar a turma no que concerne ao aproveitamento.

Ainda durante o horário de direção de turma, apesar de poucas as ocasiões, tive também a oportunidade de estar presente nas reuniões de atendimento aos EE, as quais foram todas por iniciativa própria dos mesmos e que tinham como intenção, tomar conhecimento sobre o aproveitamento dos respetivos educandos. Apenas um dos atendimentos foi com a intenção de questionar a classificação da disciplina de EF, tendo por isso a necessidade de intervir bastante durante esta reunião, explicando os critérios de avaliação da disciplina, dando exemplos concretos e deixando clara a razão da classificação do aluno. Esta reunião mostrou-me a importância que tem estabelecer uma boa relação também entre professores e DT, bem como a dificuldade que surge como DT em explicar a um EE dúvidas sobre uma disciplina que não é a que leciona. Neste caso, a reunião era acerca da disciplina de EF, mas, por diversas vezes as dúvidas eram sobre disciplinas que não era a da professora DT nem a minha, o que me mostrou a

necessidade de uma comunicação constante entre todos os professores de um CT. Tanto estas reuniões como as reuniões em que também estive presente de EE no final de cada período, deram-me a oportunidade de participar e responder a questões, essencialmente sobre o aproveitamento dos alunos na disciplina de EF, e fizeram-me aperceber da importância destas reuniões para a comunicação entre EE, alunos, professores e DT, dado serem nestas, que existe a oportunidade, de tratar assuntos exclusivos aos alunos, que possam ser preocupações dos alunos transmitidas aos pais, ou preocupações dos professores transmitidas ao DT. Desta forma, o DT aparece aqui como um elo fundamental de comunicação entre estes intervenientes.

Durante a reunião do 1º período, tive também a oportunidade intervir de uma forma bastante ativa, pois grande parte dos EE confessou não perceber o currículo e os critérios de avaliação de EF. Desta forma, esta foi uma oportunidade para intervir de forma bastante ativa. Esta primeira intervenção deu-me desde cedo um maior à vontade para intervir nas reuniões e atendimentos de EE, ainda que a grande parte das vezes, atuei apenas quando solicitado, pois sendo estas reuniões desenvolvidas com a presença de dois professores de disciplinas diferentes, os EE aproveitavam a oportunidade para colocar questões específicas sobre o seu educando a cada um dos professores.

Estas reuniões são mais uma atividade que permitem ao DT intervir como elo de ligação entre os vários intervenientes responsáveis pela aprendizagem e sucesso dos alunos.

Relativamente às reuniões de DT, também estive presente, no entanto com uma atitude bastante passiva. Contudo tive a oportunidade de perceber que estas reuniões são necessárias ao apoio dos professores DT, e mais importantes ainda, aos DT novos na escola, pois foi onde foram esclarecidas dúvidas sobre as funções e responsabilidades que a EBSC prevê para os professores nesta posição.

Quanto à leção das aulas de Formação, que como já referi, eram da responsabilidade dos DT, assim como o seu planeamento e leção, tive a oportunidade de também estar presente em todas as aulas. Estas aulas constituíram para mim um momento importante com os alunos, pois constituía-se como mais uma hora semanal em que estava em contacto com a turma. Este contacto permitiu-me conhecê-los num contexto distinto das minhas aulas, permitindo ainda, aperceber-me de algumas características individuais que durante as aulas de EF eram mais difíceis de perceber. O caso da distinção do comportamento de alguns alunos em contexto de sala de aula e no contexto de aula de EF. Através das aulas de Formação, apercebi-me que alguns alunos

tinham um comportamento desadequado durante as aulas de EF e em contexto de sala de aula, tinham um comportamento exemplar, ou vice-versa. Tal situação permitiu durante as reuniões de CT, perceber as apreciações dos outros professores sobre o comportamento de alguns alunos que muitas vezes não coincidia com o comportamento nas aulas de EF. Evidentemente que, caso não tivesse a oportunidade de lecionar à turma nos dois contextos, estas apreciações deixariam de fazer sentido, colocando-me em desacordo com outros professores.

Quanto ao planeamento destas aulas, sendo ao critério de cada DT, a professora responsável e eu concordámos em utilizar estas aulas para realizar atividades com temáticas que fossem do interesse geral da turma, visto a turma ter um aproveitamento global bom, caso contrário estas aulas poderiam ser úteis para um apoio aos alunos noutras disciplinas. Desta forma, em cada período planeei e realizei atividades relacionadas com um tema escolhido pelos discentes, tendo sido os escolhidos as seguintes temáticas: “*bullying*” (no 1º período), “Pena de morte” (no 2º período) e “Áreas de interesse/perspetivas futuras” (no 3º período). Todas as temáticas foram inicialmente apresentadas e dinamizadas de diferentes formas, na temática do *bullying* os alunos assistiram a um documentário refletindo e discutindo posteriormente sobre o filme. A temática Pena de morte foi dinamizada através de um debate e as Áreas de interesse/perspetivas futuras com uma discussão e exposição de questões por parte dos alunos, após a apresentação do percurso escolar que cada um deveria seguir em função da profissão que gostariam de ter. Todas estas atividades proporcionaram-me momentos com a turma que, como já afirmei, para além de me permitirem conhecer melhor cada aluno, possibilitaram-me conhecer as perceções da grande maioria, em temáticas que eram do seu interesse. Foram também estas aulas que me ajudaram a criar uma relação aluno-professor bastante positiva.

Estas aulas podem constituir uma boa oportunidade para os DT utilizarem em função do sucesso dos alunos, utilizando-as para resolução de eventuais problemas que surgem no seio da turma, tanto em termos de aproveitamento, como de comportamento, ou questões de cidadania.

## **Relações entre as Áreas do Estágio Pedagógico**

Apesar do Guia de Estágio Pedagógico estar dividido em quatro áreas de intervenção pedagógica, este capítulo pretende refletir sobre a forma como todas as áreas se articularam entre si.



Posso desde já começar por destacar que todas as áreas, incluindo a área de Inovação e Investigação Pedagógica contribuíram de alguma forma, para a área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Desta forma, a área de Inovação e Investigação Pedagógica contribuiu para a área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, essencialmente devido à temática estudada, a indisciplina. Como já referi no ponto anterior, o instrumento utilizado para a recolha de dados, foi a entrevista, entrevistas estas que me permitiram ouvir o relato de experiências de vários professores, perante comportamentos de indisciplina. Juntamente a este relato de experiências, foram dados pareceres por parte de cada professor entrevistado, de como reagiram perante cada situação de indisciplina, e foram inclusivamente dadas opiniões sobre estratégias de promoção da disciplina em contexto de aula. Foram também fornecidas opiniões sobre comportamentos de indisciplina não só da parte dos professores mas também dos alunos. Estes relatos, bem como a revisão da literatura realizada sobre a temática da indisciplina permitiram-me realizar um *transfer* para a área da Organização e Gestão do ensino e da Aprendizagem na medida em que, com base nesta informação, pude ter em consideração a forma como lidar com cada aluno que apresentava regularmente comportamentos inadequados. Em alguns casos, ao demonstrar preocupação com o aluno, foi possível diminuir a ocorrência de comportamentos inadequados em aula por parte destes alunos.

Relativamente à área de Participação na Escola, nomeadamente no âmbito do DE, esta teve uma relação com a área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem bastante acentuada. Todo o conhecimento que obtive através do DE sobre a matéria de Voleibol permitiu-me realizar um *transfer* para as tarefas tanto de planeamento como da condução do ensino. Relativamente ao planeamento, o aumento do conhecimento pedagógico do conteúdo permitiu-me planear situações de aprendizagem pertinentes para cada grupo de alunos, contribuindo para realizar com sucesso a diferenciação do ensino na matéria de Voleibol. Quanto à condução do ensino, a experiência do DE, permitiu-me igualmente e de forma positiva, fornecer *FB* pedagógico adequado às necessidades de cada aluno. Esta relação é entendida por mim, como uma das razões pela qual a matéria de Voleibol, à exceção das matérias de Ginástica, matéria em que a minha experiência e o meu conhecimento do conteúdo é maior, se revelou como a matéria em que mais progressos foram verificados no processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos.

Por fim, a área da Relação com a Comunidade, foi uma das que mais relação teve com a área de Organização e Gestão do Ensino, devido às suas características. Como já

referi no capítulo anterior, tanto o Estudo de Turma, como as atividades inerentes à Direção de Turma, incluindo as aulas de Formação, permitiram-me criar um clima aluno-professor bastante positivo, bem como tomar decisões de organização, nomeadamente formação de grupos devido ao conhecimento sobre os alunos que a área da Relação com a Comunidade me permitiu alcançar. Por exemplo, tive a oportunidade de me aperceber, que alguns alunos dirigiam frequentemente comentários inapropriados a outros colegas, passando a ter a sensibilidade durante a organização dos grupos, de não juntar estes alunos no mesmo grupo. Também o atendimento aos EE e as reuniões com estes intervenientes, e CT, me permitiram obter informações valiosas de como lidar com as características pessoais de alguns alunos. Por exemplo, apercebi-me que, um dos alunos que inicialmente manifestava comportamentos inadequados em aula, se fosse mostrada preocupação por parte do professor para com este aluno, este tipo de comportamentos era diminuído. À semelhança deste, as informações que obtive dos alunos, possibilitaram a adequação da forma de intervir com cada aluno em função das suas características, refletindo-se positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo alguns alunos empenhavam-se mais na concretização das tarefas quando o acompanhamento da sua prestação era constante, aceitando bem o fornecimento de FB prescritivo, porém existiam alguns alunos, que não aceitavam bem o FB prescritivo. Para estes alunos, foi necessário ter alguma sensibilidade, no sentido de lhes transmitir, que eu estava a par que eles já sabiam realizar a tarefa da forma que eu já lhes tinha solicitado, mas que era necessário concentrarem-se no meu FB pois precisavam de ser avaliados nesse aspeto. Por exemplo, alguns alunos, na matéria de Futebol, afirmavam que “já sabiam jogar”, para que estes alunos realizassem a tarefa da forma adequada, a minha primeira abordagem antes de fornecer FB prescritivo tinha de ser neste sentido “eu sei que sabes fazer, mas tens de fazer marcação individual porque eu ainda não te observei a fazer”.

## **Conclusão/Reflexão Final**

Todos os momentos vividos durante o EP, inclusive os que não ganharam destaque no decurso do presente relatório, proporcionaram-me experiências que me permitiram colocar no papel de uma profissão que sempre ambicionei vir a ter, professora de EF. Apesar do meu processo de formação durante o ensino superior, ter sido direcionado para esta profissão, posso afirmar, que o presente ano letivo referente ao EP foi, definitivamente, o que mais competências me forneceu na minha formação individual para a profissão docente. O facto de a minha formação inicial, relativa ao 1º Ciclo do ensino superior, ter sido realizada num estabelecimento que não a Faculdade de Motricidade Humana, fez com que algumas competências relativas ao ensino da EF, como o conhecimento dos PNEF e das MA, bem como conhecimentos relativos a todo o processo de avaliação e planeamento do processo de ensino-aprendizagem, estivessem bastante aquém do desejado. Algumas destas lacunas foram ultrapassadas durante o primeiro ano do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mas considero que a experiência que o EP faculta é a que, como já referi, mais competências fornece para esta formação. Ainda assim, considero que a formação relativa ao primeiro ano deste Mestrado deveria proporcionar experiências mais aproximadas à realidade do ensino e com as quais nos deparamos durante o EP, nomeadamente relativas à avaliação, planeamento e condução do processo ensino-aprendizagem das AF, que proporcionam variadas dificuldades e desafios que nunca antes havia tido oportunidade de experienciar. Contudo, todas as experiências de insucesso permitiram-me, durante este ano letivo, e com a ajuda do NEFMH, ultrapassar e obter o sucesso na sua maioria e concretizando diversos objetivos que, à partida, se identificavam como um imenso obstáculo. Alguns exemplos foram, na área das AF, ter de proceder à avaliação de todos os alunos em todas as matérias, nomeadamente durante a AI. Também a transmissão, durante os momentos de instrução, dos objetivos e critérios de êxito essenciais para o sucesso dos alunos nas tarefas, ou o planeamento das UE e a sua aplicação de forma a garantir a diferenciação do ensino são alguns exemplos de dificuldades com que me deparei durante o EP mas que foram ultrapassadas com sucesso.

O primeiro contacto com os alunos foi um dos momentos mais marcantes deste processo. Ter de me colocar pela primeira vez no papel de professora e não de aluna, perante uma turma e ser reconhecida no meio escolar com esta função, presenteou-me com um misto de sensações de agrado e insegurança com as quais me debati durante as primeiras aulas lecionadas. Estas inseguranças acabaram por ser ultrapassadas ao longo do ano letivo, permitindo colocar-me definitivamente no papel de professor em detrimento

do papel de aluna, o que, no final de todo o processo de estágio, me fez acreditar estar preparada para um futuro ligado ao ensino da EF.

Apesar de já conseguir colocar-me num papel de professora de EF, e ter adquirido todas as competências referidas no decorrer do presente relatório, reconheço que existe ainda a necessidade de continuar com um investimento no sentido de melhorar a minha formação individual. O investimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, relativo às matérias de JDC, é algo que pretendo desenvolver, para que, decisões a nível da escolha de estilos de ensino, bem como de situações de aprendizagem, sejam pertinentes e adequadas ao nível prognosticado para cada aluno, assegurando assim a diferenciação do ensino em todas as matérias. Este investimento poderá também colmatar a dificuldade que ainda permanece e que está relacionada com a emissão de FB pertinente nas matérias de JDC.

Outra necessidade que ainda persiste, apesar de considerar que houve uma acentuada evolução do início do EP até ao seu término, insere-se no desenvolvimento de uma postura mais dinâmica durante a condução das aulas. Se esta existir, poderá colmatar algumas dificuldades sentidas durante a condução das aulas. Estas estão relacionadas com a assertividade, o aumento do empenho dos alunos, bem como o fornecimento de constante FB e consequente acompanhamento dos alunos durante as tarefas, que se torna imprescindível para a obtenção do sucesso dos mesmos.

Por último, apesar de ter existido um acompanhamento efetivo de todas as atividades inerentes à DT, estou ciente que ainda existe a necessidade de desenvolver competências necessárias para um desempenho adequado deste cargo. Como é o caso de tarefas que um professor neste papel desempenha dentro e fora do contexto escolar, como a elaboração de documentos relativos aos CT, o contacto frequente com os EE que por vezes é realizado fora do horário da DT, e ainda uma competência que considero que venha a adquirir ao longo dos anos e da experiência como professor, que diz respeito à sensibilidade necessária para lidar com diferentes casos de alunos e EE, bem como as competências necessárias a uma adequada articulação entre alunos, professores e EE.

Para finalizar, cabe-me refletir sobre a importância do constante acompanhamento em cada uma das áreas do EP, por parte de diferentes professores e essencialmente por parte das professoras orientadoras. Este constante acompanhamento permitiu-me, perante todas as minhas dificuldades, adotar um sentido crítico, ponderar e questionar as minhas decisões de forma a ultrapassar os obstáculos com que me deparava. Tal permitiu-me durante o decurso do EP, adotar antecipadamente uma postura crítica para

com as decisões por mim tomadas, diminuindo assim a ocorrência de determinados erros, em variadas atividades deste processo e em cada área do EP.

## **Bibliografia**

Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - um olhar integrado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-132.

Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-75.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física, Ensino Básico 3º Ciclo - reajustamento*. Retirado a 1 de Outubro de 2013 de: [http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E\\_Basico/eb\\_ef\\_programa\\_3c.pdf](http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_ef_programa_3c.pdf)

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.

Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em Educação Física - Que deliberações Pedagógicas?* (Monografia de Licenciatura não publicada em Motricidade Humana na especialidade de Educação Física e Desporto). Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa, Biblioteca da Faculdade de Motricidade Humana

Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017*. Desporto Escolar. Retirado a 5 de Novembro de 2013 de: [http://www.drelyt.min-edu.pt/de/normativos/Programa\\_Desporto\\_Escolar\\_2013\\_2017.pdf](http://www.drelyt.min-edu.pt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf)

Onofre, M. (1995). Propriedades de formação didáctica em educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.

Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 85-92.

## **Documentos consultados:**

Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2012). *Projeto Educativo 2012-2015*. Carcavelos. Documento não publicado

Decreto-Lei nº3/2008 de 18 de janeiro. *Diário da República nº13 – 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho Normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro. *Diário da República nº 236 – 2ª série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Guia de Estágio Pedagógico – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, 2013-2014

## **Anexos**

(Em CD, formato digital)

### **Índice de Anexos**

**Anexo 1:** Projeto Educativo 2012-2015

**Anexo 2:** Perfil do Aluno

**Anexo 3:** Ficha de Informação ao Diretor

**Anexo 4:** Avaliação para alunos com atestado médico

**Anexo 5:** Guião da entrevista

**Anexo 6:** Teste sociométrico